



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

La formació en competències bàsiques de persones adultes a Catalunya 1975-2009

Història i sociologia d'unes miopies

Alfons Formariz Poza



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

LA FORMACIÓ
EN COMPETÈNCIES BÀSIQUES
DE PERSONES ADULTES
A CATALUNYA
1975-2009

Història i sociologia d'unes miopies

Tesi doctoral d'Alfons Formariz Poza

Director i tutor de la tesi: Dr. Conrad Vilanou Torrano

Facultat d'Educació – Doctorat Educació i societat

Universitat de Barcelona

Agraïments

A Encarna

A Sebas Parra per haver-me obert l'espai Paulo Freire de la Universitat de Girona

A Lluís Filella per haver posat a la meva disposició els arxius de CCOO

A Núria Calatayud per la seva col·laboració

A Marta Miñambres per la seva minuciositat i competència

A Núria Claret i a totes les que han fet les nombroses transcripcions

A tots i totes les entrevistades. Són part d'aquesta tesi i aquesta història

A la Troca, a Eicascantic i a l'Escola de Vida amb les que hem reflexionat conjuntament

I a totes i tots els que durant anys m'han dit amb afecte:

a veure si acabes la tesi d'una vegada!

Índex

Preàmbul	15
Sobre el títol: La formació en competències bàsiques de persones adultes a Catalunya, 1975-2009	15
Data inicial i final de la recerca: 1975-2009	17
El subtítol: Història i sociologia d'unes miopies	18
L'autor de la tesi	19
Una tesi escrita al llarg de molt anys	20
Entitats de comparació i esperança	21
Sistema i persones	24
L'obligació de la memòria	24
Referències	26
Capítol 1. Terminologia i sigles utilitzades	27
Terminologia	28
Educació o Formació d'Adults / Educació o formació de persones adultes	28
Educació permanent / Formació permanent / Educació al llarg de la vida (Lifelong Learning).....	34
Educació/Formació en competències bàsiques de persones adultes	38
Sigles i acrònims	50
Referències.....	59
Capítol 2. Enfoc metodològic	61
Fonts documentals	63
Documents	63
Hemeroteca	64
Legislació i intervencions parlamentàries	65

Documents gràfics	66
Investigació qualitativa: fonts orals i històries de vida	67
La via hermenèutica	71
Annex 1. Persones entrevistades	72
Annex 2. Guions base de les entrevistes	77
Annex 2.1 Guió entrevistes a mestres	77
Annex 2.2 Guió entrevista Sebastià Parra	79
Annex 2.3 Guió entrevista Miquel Casanovas	80
Annex 2.4 Guió entrevista a Antoni González Senmartí, subdirector general a Benestar Social	81
Annex 2.5 Guió entrevista Carme Massa, subdirectora general a Ensenyament....	81
Annex 2.6 Guió entrevista Jaume Botey	82
Annex 2.7 Guió entrevista alumnat CFA Ripollet	83
Annex 2.8 Guió entrevista entitats: Apropem-nos	83
Referències	85
Capítol 3. Anàlisi sociològica i enfocament conceptual	87
La desigualtat oculta	87
Font de desigualtats socials	87
La insistència educativa en l'educació infantil i la dona de Lot	104
Desigualtat no manifesta: la realitat oculta	110
Una desigualtat quantitativament majoritària que interroga l'equitat social.....	113
Escassa presència pública de la formació en competències bàsiques: la invisibilitat	116
Incidència de la formació en competències bàsiques en els mitjans de comunicació publicats a Catalunya durant els anys 2011, 2012 i 2013	117

Incidència de la formació al llarg de la vida en els programes electorals al Parlament de Catalunya de 2012	124
Aproximació a una anàlisi quantitativa de la relació entre els programes electorals i la formació de persones adultes o formació al llarg de la vida ...	129
Aproximació a una anàlisi interpretativa de la relació entre els programes electorals i la formació de persones adultes, formació al llarg de la vida	132
La formació de persones adultes a les universitats catalanes	137
El títol universitari d'Educació Social vs una especialització universitària en psicopedagogia adulta	138
Primer parèntesi: la porta oberta pel “Libro Blanco” i la frustració posterior	141
Segon parèntesi: ¿la formació d’adults forma part del sistema educatiu o és un subsistema educatiu en el marc de la formació permanent?	146
El títol universitari d'Educació Social: anàlisi detallada	151
Tercer parèntesi: la distorsió fàctica dels conceptes “formal”, “no formal” en relació amb els CFA	159
Descripció de l'escassa rellevància de la formació de la població jove i adulta a les universitats catalanes: els graus	168
Descripció de la rellevància de la formació de la població jove i adulta a les universitats catalanes: els màsters	178
Història dels màsters/postgraus específics de formació de persones adultes ..	182
La nonada llicenciatura en formació de persones adultes	189
La formació de persones adultes en l'àmbit sindical. Breu anàlisi de la presència de la formació en competències bàsiques de persones adultes en la Federació d'Ensenyament de Catalunya de CCOO	194

Breu apunt sobre la invisibilitat de les ONG que fan formació d'adults	204
Causes de la invisibilitat	207
L'educació "segrestada". Les escoles de segona oportunitat	207
El concepte de persona adulta, autònoma, autosuficient i autodirigida.	
El <i>self made man</i>	217
Empatia, educació orientada al mercat i la història	226
Conseqüències de la invisibilitat: el bucle, causa-conseqüència-causa, que es realimenta a les administracions	233
Pes comparatiu del que es considera formació bàsica d'adults amb altres indicadors educatius: conseqüències	233
Inèrcia i fragmentació administrativa: l'Institut Autònom. "La torna" permanent	239
Resum proactiu del capítol	244
Referències	253
Capítol 4. Antecedents històrics: les campanyes d'alfabetització de la dictadura (1939-1975)	271
Apunt sobre les accions alfabetitzadores i culturals de la República i els primers anys de la dictadura	271
La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural, 1963	278
Final legislatiu de la <i>Campaña de alfabetización</i> . La <i>Ley General de Educación</i> i el programa d'Educació Permanent d'Adults	292
Clarobscur d'una època. Unes hipòtesis de treball	303
Resum projectiu del capítol	310
Referències	316
Annex d'imatges històriques	322

Capítol 5. La transició democràtica: la Coordinadora de les escoles d'adults i el SEPT

(1975-1981)	331
El clima sociopolític en què neix la Coordinadora d'Escoles d'Adults	331
La reforma d'una Dictadura en temps convulsos	331
La lluita obrera	336
Les lluites estudiantils	341
“Tarancón al paredón”: sectors de l'Església donen suport a la lluita per la democràcia	344
“Viola a la cassola”: el moviment veïnal	349
De la Coordinadora d'Escoles d'Adults i el SEPT a la institucionalització a Ensenyament	355
La Coordinadora de Escoles d'Adults. Els inicis	355
La XI Escola d'Estiu de Rosa Sensat, la Coordinadora es consolida. L'opció per l'escola pública	365
Les escoles en lluita. Mestres escollits per l'Assemblea	386
El SEPT (Servei d'Educació Permanent dels Treballadors)	398
El SEPT i l'inici de les escoles d'adults gironines	407
Apunt sobre les escoles d'adults a Lleida i a Tarragona. Una nota sobre les entitats del Tercer Sector	414
La dilució de la Coordinadora i el SEPT	417
Resum proactiu	425
Referències	434
Annex d'imatges històriques	441

Capítol 6. Progressiva institucionalització: les escoles d'adults a Ensenyament,

1981-1988	471
De la transició democràtica a la consolidació autonòmica	471
L'educació d'adults a la Direcció General d'Ensenyament Primari	478
L'hortet i la "llanura castellana".....	478
Provisió de places entre dues dinàmiques: la combativa del passat i la pròpia de l'administració	492
Una situació en construcció. Locals: itinerància i precarietat. Organització: oberta i flexible	496
Tres realitats d'educació en competències bàsiques: educació compensatòria, escoles taller i cases d'ofici, català per a adults	506
La dinàmica associativa de les escoles d'adults	514
AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults)	514
I i II Jornades d'educació d'adults i un parèntesi d' il·lusió i esperança frustrades	523
Les III Jornades d'educació de persones adultes: cruïlla de divergències	533
Resum interpretatiu: ocasions perdudes	551
Referències	569
Annex d'imatges històriques	582

Capítol 7. Vies divergents: la formació d'adults traspasada al Departament de

Benestar Social / Benestar i Família	593
Les raons d'un canvi: assistencialisme, penetració política o possible plataforma de transformació de l'educació d'adults	593
I el Sol no es va aturar	608

Explorant el nou terreny	609
L'assemblea de l'Hospitalet	609
L'embrió de la MESA D'EDUCACIÓ D'ADULTS DE CATALUNYA	611
Jornada de la Federació de Municipis	614
La postura pragmàtica d'AEPA	615
La vida de les escoles d'adults va continuar amb la seva diversitat. multicolor: uns exemples	617
Brigades d'educadors/es per la pau: Nicaragua	617
L'Escola Africana Samba Kubally	619
Les festes de la Primavera de les escoles d'adults	630
El dinàmic i divers dia a dia. Un mostrari	632
Costures en tensió	635
La formació d'adults pren volada institucional. Primers passos	640
El Consell Assessor de Formació Permanent d'Adults	640
El Centre de Recursos "EL Mil"lenari"	643
Postgraus, Màsters i Doctorat d'Educació d'Adults	645
Primer i segon Congrés Internacional de formació d'adults de Catalunya	649
1990 Any Internacional de l'Alfabetització	652
Graduï's, ara pot. Primeres publicacions	658
Direcció General de Formació d'adults	661
Un incident imprevist: els fets de la residència geriàtrica Alba de Vallvidrera	661
La personalitat de la Directora General	663
La visibilitat grandiloqüent i efímera	678
La projecció europea	681

Programes d'Alfabetització i entrega de Diplomes	688
Publicacions i exposicions de la Direcció General	697
Fets destacats del període	702
Una titulació i un nivell educatiu imprevist: el Graduat en Educació Secundària Obligatòria	702
Graduï's, ara en Secundària. Els centres d'autoformació	719
Uns convenis insòlits	722
La política de personal	724
La Llei de formació d'adults	730
Els debats previs	730
Un concepte panòptic de la formació de persones adultes, una realitat restringida	740
Pla de Govern: el Programa General de Formació d'Adults	745
La Comissió Interdepartamental	749
El Consell Assessor referendat per la Llei	753
Les aigües van tornant a la seva llera escolar	758
Intents avortats: la inspecció pròpia i l'expedició de títols	759
El Decret de Centres	762
Darrers anys de la formació d'adults al Departament de Benestar Social / Benestar i Família	765
La relació amb els municipis	769
Uns precedents dels plans locals	770
La necessària coordinació: plans locals i comarcals	772
Profunda divergència en el moviment d'educació d'adults: AEPA i la MESA de l'Educació d'Adults	783

L'itinerari d'AEPA i les seves ramificacions	787
Accions i plantejaments de la MESA	800
Records panoràmics de la petjada del pas pel Departament de Benestar Social i, en concret, de l'existència d'una Direcció General de Formació d'Adults	824
Resum interpretatiu i projectiu	834
El pas al Departament de Benestar Social	834
El pas per Benestar Social: miopies i estrabismes	836
Els moviments socials: la Mesa i AEPA	841
Sindicats i partits, companys de viatge	844
Referències	836
Annex imatges històriques	881
Capítol 8. El retorn de la formació de persones adultes a la nimietat de l'hortet	927
La regressió a mínims del rang administratiu	927
Reaccions davant el traspàs	933
Anàlisi DAFO de la situació de la formació de persones adultes	940
El Document de Bases per a la nova llei d'Educació Permanent de Catalunya	945
El dia a dia	950
Les escoles de persones adultes dels centres penitenciaris	955
Resum interpretatiu i projectiu	956
Referències	963
Annex imatges històriques	966
Capítol 9. Mig segle d'escoles de persones adultes: propostes	971
La percepció social de la manca de formació bàsica adulta: de un problema estructural a un problema individual	971
El concepte vitalista del professorat: de militant a professional	976

De projectes amb pulsio política explicita a projectes amb supòsit polític encobert	980
El centre de formació de persones adultes: d'escola comunitària a centre entotsolat	986
L'únic permanent de l'educació de persones adultes: la invisibilitat	996
Què ha de fer una escola de persones adultes? La indefinició d'objectius	998
Estancament i lenta implosió o canvi i transformació	1001
Referències	1005

Preàmbul

1. Sobre el títol: La formació en competències bàsiques de persones adultes a Catalunya, 1975-2009

La tesi descriu i interpreta la història de les escoles de persones adultes de la Generalitat, avui anomenades centres de formació d'adults (CFA) o aules de formació d'adults (AFA). No tracta de les nombroses escoles de persones adultes municipals de Catalunya que mereixerien una altra investigació, ni tracta del munt d'entitats sense finalitat de lucre, amb programes que s'inscriuen clarament en el concepte d'aprenentatges de competències bàsiques. Fem història només de les escoles de persones adultes de la Generalitat de Catalunya durant uns anys concrets¹. Justificaré més endavant l'elecció d'aquestes dates. Tanmateix, no surt al títol “escoles de persones adultes”, sinó “formació en competències bàsiques” per dues raons. La primera, per establir un pont entre el títol i les conclusions finals, on ens preguntarem quin és l'objectiu del centres de formació d'adults. Al llarg d'aquests anys veurem que no sempre les escoles de persones adultes han tingut la mateixa oferta formativa, ha estat molt variada i diversa, en part pels canvis en el sistema educatiu, però també perquè la seva història ha anat transitant des de la Comunitat a l'Administració. La segona raó per no fer servir els termes “escoles de persones adultes”, perquè existeix un imaginari social molt arrelat que les identifica exclusivament amb segones oportunitats, amb les compensacions i recuperacions d'unes mancances acadèmiques. És cert que el concepte de competències bàsiques inclou les

¹ A més de la informació oficial, he pogut treballar amb molta informació de les comarques de Barcelona i força de les de Girona. Un bon resum de la cronologia de l'educació de persones adultes a Girona i Salt és pot trobar al capítol "L'educació, un dret de tothom" al llibre que commemora els 40è aniversari del CFA Girona (2017, pp.171-207) i a *La força del coneixement* de Garcia Breton i Sebas Parra. He tingut una informació més escassa de les comarques de Tarragona i Lleida atès la menor quantitat d'escoles de persones adultes. He consultat la tesi doctoral *Una aproximación a la educación de adultos en Cataluña: el caso de Lleida* i em vaig desplaçar a Tarragona per entrevistar al director de la tesi Sebastià Poy, 35 anys mestre de persones adultes i director en aquell moment del CFA Josepa Massanes de Tarragona. També vaig entrevistar a Manel Callao durant 21 anys director del CFA Tarragona. A Mollerussa, de les comarques de Lleida, vaig entrevistar la directora del CFA i al coordinador TIC. En canvi, he tingut força accés a retalls dels diaris locals de Tarragona i Lleida. Una informació de la situació de les comarques de Tarragona i Lleida en el moment de la publicació es pot trobar a la revista *PAPERS d'Educació d'Adults*, n. 31, febrer 1999.

competències acadèmiques bàsiques i pot conduir al mateix imaginari, però no està tan construït socialment i permetrà abordar amb perspectives més àmplies el tema cabdal dels objectius, de la *missió* de les escoles de persones adultes en la societat actual.

Hi ha un text de l'historiador Carr que crec que il·lustra la imatge del pont entre el títol i les conclusions, l'interrogant de partida d'aquesta tesi que ha estat subjacent a tot el relat: com vehicular organitzativament en el futur la necessitat d'educació i formació en competències bàsiques personals i socials, que històricament, en bona part, amb les seves dificultats i renúncies han exercit les escoles de persones joves i adultes de la Generalitat, però que progressivament han anat restringint i homogeneïtzant la seva oferta. Què podem aprendre de la història. Carr (2010) escriu:

Croce declaró que toda la historia es «historia contemporánea» (aquí, el text de Carr ens remet a una nota de Croce, 2005)², queriendo decir con ello que la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora, y que la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino valorar; porque si no valora, ¿cómo puede saber lo que merece ser recogido? (p.90).

Veure el passat amb els ulls del present i amb la preocupació que el relat històric serveixi per donar pautes d'un futur possible, en part igual, però necessàriament diferent. “Recordar para construir”, deia el conjunt la Oreja de Van Gogh comentant al diari *Ara* la seva cançó *Sirenas*, que parla del dolor que va generar ETA amb els atemptats a Sant Sebastià, (*Ara*, 20 de setembre de 2020, p. 48).

² El contexto de este famoso aforismo es el siguiente: «los requisitos prácticos subyacentes a todo juicio histórico dan a la historia todo el carácter de “historia contemporánea”, porque, por remotos temporalmente que nos parezcan los acontecimientos así catalogados, la historia se refiere en realidad a las necesidades presentes y a situaciones presentes en que vibran dichos acontecimientos».

2. Data inicial i final de la recerca: 1975-2009

Són dues dates amb un cert simbolisme, la primera de caràcter polític, la segona de caràcter administratiu. El 1975 va morir el dictador i amb ell va desaparèixer formalment la dictadura política. L'embrió de moltes de les escoles de persones adultes actuals gira al voltant d'aquesta data. Algunes, com Can Serra de l'Hospitalet de Llobregat o La Mina de Barcelona/Sant Adrià del Besós, havien iniciat la seva anadura uns anys abans de la mort del dictador al redós de les parròquies. D'altres posteriorment emparades en les incipients associacions de veïns, en moviments culturals semiclandestins o per la iniciativa de grups de voluntaris, mestres, estudiants,... Tenien característiques comunes que molt aviat va fer que connectessin, en una dispersió coordinada. Responien al desert cultural, en paraules de Jaume Botey, que havia deixat el franquisme. Eren a) projectes educatius amb una forta càrrega política d'oposició a la dictadura i a favor de la justícia social, b) estaven arrelades a l'entorn, a la comunitat-barri de la que rebien les necessitats formatives i a la que aportaven solucions segons les seves possibilitats, 3) eren de factura dialògica amb l'alumnat jove i adult que hi assistia, 4) quan es van aconseguir algunes places de funcionaris les decisions que s'havien de prendre es feien en reunions amb els col·laboradors i col·laboradores, persones contractades laboralment, si n'hi havia, i els representants de l'alumnat, tots i totes al mateix nivell i 5) buscant la qualitat educativa. En resum, projectes conscientment polítics en el sentit freireà, comunitaris, dialogants, horitzontals i, cercant com es podia l'excel·lència pedagògica.

L'escola d'adults de La Verneda era una d'elles amb aquestes característiques, amb funcionaris i col·laboradors/es voluntàries, però progressivament va anar destacant-se per diversos motius, sent admirada o invectivada segons els interlocutors. L'any 2009 l'Administració educativa va decidir crear l'AFA La Verneda amb el professorat funcionari que estava destinat a l'escola d'adults primigènia, separant per una banda l'escola d'adults,

entitat social, i l'escola d'adults oficial. Simbòlicament era el final d'una connivència programàtica entre voluntariat i funcionariat que, en general, en moltes de les escoles de persones adultes havia començant a erosionar-se amb el pas del temps.

3. El subtítol: Història i sociologia d'unes miopies

El terme miopia el fem servir en el sentit figurat d'aquell defecte que produeix una visió poc clara o poc nítida del que està allunyat, en el nostre cas, miopia sobre el futur, que impedeix preveure'l o bandejar-lo. Cal aclarir des del començament que no es planteja una dicotomia, miopies d'uns i clarividències d'uns altres, sinó miopia de totes i tots els actors i de tots els grups que hi van intervenir de forma activa o passiva. Miopia per la complexitat de les relacions socials, per l'ambigüitat intrínseca de les persones, pel desordre de les vides, per l'atracció de les rutines que donen la seguretat d'un camp ja explorat i conegut, encara que no ens acabi d'agradar, davant la incertesa d'allò nou i desconegut; per la impredictibilitat del futur que sempre té un gir imprevist. Miopies.

Tanmateix, no totes les miopies tenen les mateixes característiques. Hi va haver miopies estructurals, d'altres semblen més aviat degudes a una contraposició i una incomoditat persistent davant del present que en la seva insistència van crear un corrent de pensament i d'acció cap a un *El Dorado* futur. Dissortadament *El Dorado* va acabar esdevenint un holograma somiat, frustrant per als sectors més combatius, però tal vegada còmode per uns altres. D'altres miopies són miopies d'estratègia, quan és pretén que la denúncia de la realitat o de certes accions sobre la realitat, la denúncia profètica en sí, serveixi per transformar la vida i succeeix el contrari. Finalment alguns sectors i personatges de la nostra història no els poden qualificar de miops, van ser, com es deia en altre temps, uns amables i sincers *companys de viatge* que, quan van arribar al seu destí van abandonar la companyia i, fins i tot, van oblidar el que deien en el camí comú; el ports d'arribada eren diferents. És possible que la història, tota la història, sigui sovint o sempre la història d'una o múltiples miopies, per

la complexitat humana, com hem dit, però també perquè el futur depèn d'un joc de forces, d'accions i reaccions, difícils de preveure en la seva totalitat.

4. L'autor de la tesi

De nou Carr (2010):

Los hechos de la historia nunca nos llegan en estado «puro», ya que ni existen ni pueden existir en una forma pura; siempre hay una refracción al pasar por la mente de quién los recoge. De ahí que cuando llega a nuestras manos un libro de historia nuestro primer interés debe ir al historiador que lo escribió y no a los datos que contiene (p.91).

L'autor de la tesi ha estat un actor implicat en aquesta història, prenent partit quan les postures no eren unitàries. Per tant, la tesi ha esdevingut una història de vida, però una història en la que el més important, com ja he expressat, no és el relat del passat, tot i necessari per comprendre el present, sinó la projecció al futur. Coneixedor de les diverses tendències que van existir he entrevistat a protagonistes diversos, he pogut revisar documentació molt variada i he d'agrair per part de tothom una mirada amable al passat sense enuigs ni ressentiments³. Els i les entrevistades podrien haver acceptat, segurament amb matisos, aquesta hipòtesi: que entre tots i totes hem construït una sociologia de la miopia humana en una etapa concreta. Hem recordat el passat, tanmateix, amb una mirada benvolent a les febleses, narcisismes, errors i covardies que han jalonat el nostre camí vital i, alhora, amb les fortaleces, solidaritats, encerts, postures valentes i il·lusions que també ens han acompanyat. En les poques vegades del relat que havia de sortir la meua persona he optat sovint per fer ús de la tercera persona del singular per intentar objectivar al màxim la interpretació posterior.

³ Ho exposaré amb més amplitud al capítol de metodologia

Podria manllevar les paraules de l'opuscle Jameiat Essalam, Associació de Osona per la pau, tot canviant "Jameiat Essalam" per "la tesi". Escriuen que:

Jameiat Essalam és una història, una història clarament subjectiva, perquè és contada per subjectes, per persones que l'han feta. I aquesta història, que també els ha fet a ells, ha deixat profunda traces en la seva biografia. Jameiat Essalam és una aposta, un compromís tens i absorbent anys a través. És com una frase sense punts ni comes, que les persones que en formen part a hores d'ara continuen escrivint (Soler, J., 1999, p. 7).

5. Una tesi escrita al llarg de molt anys

Amb èpoques de més intensitat i d'altres més relaxades. Amb més o menys dedicació he estat sempre implicat en algunes aventures de formació de persones adultes, he fet classes a persones adultes de forma ininterrompuda en tots aquests anys, tot i que mesurant la meua dedicació, he participat en la preparació i l'execució de cursos de formació de formadors, he col·laborat en l'elaboració de materials didàctics, he cooperat en algunes entitats de forma diversa, fins i tot, amb moltes limitacions, quan treballava en dos llocs diferents. Situacions que sovint requerien atenció immediata i no em deixaven gaire temps lliure. Si afegim el fet de no tenir una pressió laboral per presentar la tesi, el resultat ha estat una tesi realitzada en diferents etapes. No obstant això, les 68 entrevistes realitzades fa uns quants anys no serien diferents avui, ja que es tractava de recollir records, vivències i opinions del passat, no judicis del present. Poc o gens haurien canviat uns anys després.

Fins i tot el capítol 3r. en que es fa una anàlisi sociològica de les repercussions que la manca de competències bàsiques de les persones adultes té estadísticament en l'èxit escolar dels seus fills i filles, en la inclusivitat, en l'abandonament escolar, en l'abandonament prematur dels estudis universitaris, en els nivells d'atur, en les diferències salarials, en l'exclusió social, en la salut, en la confiança en la societat, en la participació electoral, etc., tots aquests indicadors han variat de forma poc apreciable en els pocs anys que ens separen

de les dades recollides (V., per exemple, Curull, 2022) . El mateix podem dir de l'escassa incidència de la formació de persones adultes en els programes electorals o en els mitjans de comunicació. Investigat fa uns anys no ha variat o encara ha disminuït la seva presència. L'absència de màsters específics a les universitats catalanes es manté i s'han anat reduint progressivament en els graus els crèdits optatius de formació de persones adultes o educació permanent. La dilació en el temps, en canvi, m'ha permès conèixer i mínimament implicar-me en experiències actuals que recorden els orígens de les escoles de persones adultes de fa cinquanta anys. Amb el que ha pogut significar de reflexió comparativa.

6. Entitats de comparació i esperança

He participat en el naixement de l'escola comunitària **La Troca** als barris de Sants on no hi ha cap escola de persones adultes oficial. Existia, però l'Administració educativa la va suprimir fa més de 15 anys. La Troca va néixer al barri d'un procés participatiu l'any 2018. És un projecte educatiu comunitari, de factura dialògica, de presa de decisions horitzontals, amb un pensament i praxi feminista popular, antirracista i de justícia social, i una preocupació per l'excel·lència pedagògica. Són inevitables les comparacions amb les escoles naixents els anys setanta. Sabem com han evolucionat i podem intentar evitar en les noves i vitals experiències els aspectes que no semblen positius per a una educació comunitària en competències bàsiques: acadèmiques, personals, socials i ciutadanes, convenients o necessàries.

He tingut l'ocasió de participar – en tots els casos des d'una certa llunyania i aportant molt poc temps a la construcció d'aquestes experiències – en el naixement de l'**Escola de Vida** del barri de Les Planes-La Florida de l'Hospitalet de Llobregat, barri que també havia tingut una escola de persones adultes oficial, suprimida per les mateixes dates que la de Sants. Neix promoguda des d'un pla integral de l'Ajuntament i va buscar prèviament informació en les que consideraven bones experiències comunitàries en educació de persones adultes. Una

escola primària, comunitat d'aprenentatge, els va obrir els seus espais i les seves estructures formals perquè poguessin donar els primers passos. Pulsions diferents provoquen l'aparició de La Troca o l'Escola de Vida, però les dues m'han servit per valorar en temps real les hipòtesis a les que em conduïa la història.

El cas d'**Eicascantic** (Escola d'Inclusió i formació Casc Antic) de Barcelona és diferent. Nascuda l'any 1976 de les preocupacions culturals de l'associació de veïns del Casc Antic, va tenir una infància semblant a la resta d'escoles d'adults de l'època. Durant uns anys la seva formació bàsica va ser finançada com a taller ocupacional, va donar títols oficials de Certificat i Graduat Escolar per un error del Departament i va continuar donant-los uns anys més, fins ben entrats els vuitanta, fent servir eines col·lectives d'administració creativa. En el dilema que es va presentar a finals dels setanta a totes aquestes entitats de passar o no passar a ser escoles oficials per les implicacions que una i altra opció tenia⁴, Eicascantic va prendre l'opció molt minoritària de mantenir-se com a escola popular fins l'actualitat. Ha estat per a la tesi una eina molt vàlida per comparar els processos que han seguit una i altra opció. L'índex de seguretat que dona ser una escola oficial pot tenir el risc de tendir a la comoditat organitzativa i educativa: seguir les normes que s'estableixen al marge de l'entorn i les seves necessitats formatives. Al contrari, la permanent inseguretat econòmica i d'espais de les entitats socials sense finalitat de lucre que fan formació en competències bàsiques com Eicascantic, els roba massa temps a la cerca i justificació de subvencions i els limita en l'oferta formativa de titulacions. Però, a canvi, els dona més sensibilitat a les situacions de precarietat educativa de l'entorn ampli, precarietat al capdavant socioeconòmica i, en les últimes dècades, també precarietat per inseguretat legal per a molts i moltes de les participants immigrades. La seva pròpia incertesa estructural, que reverteix en la inseguretat i fragilitat laboral de les persones contractades, les fa més sensibles a totes les mancances, i els

⁴ Es dedica un espai al cap. 5 a exposar els arguments d'una i altra postura.

“obliga” a obrir vies de mediació i orientació pels participants, i de col·laboració amb l’entorn. Les fan també sensibles a la qualitat pedagògica de les formacions. No es poden enaltir ni la inseguretat ni l’acomodació educativa. Cal trobar vies que les superin.

De l’entitat **PROBENS** (Promoció i Benestar Social), entitat de formació i inserció laboral - només he col·laborat i col·laboro amb la seva presidenta, Montserrat Ros, en una altra associació de formació de formadors/es – m’interessava, segons que m’explicava, el seu origen, el 1983, a partir d’una sèrie de persones que es coneixien d’un partit polític de la transició. Preocupats per l’atur, fonamentalment de persones amb poca formació, van fundar l’entitat, però les seves preocupacions estaven en altres àmbits i van anar desapareixent a favor d’un nou nucli impulsor. M’interessava per reflexionar sobre el paper dels partits polítics en l’impuls de la formació de persones adultes. Hi van ser presents amb les escoles de persones adultes inicials quan l’objectiu comú era l’oposició al franquisme, certs partits en l’oposició a la majoria parlamentària entre els anys 1988 i 2004 van donar un suport important al sector del professorat de persones adultes progressivament oposats i enfrontats a la dependència del Departament de Benestar Social per les mesures (o no mesures) que anava adoptant. Un cop aquests partits aconseguïen els seus objectius, la formació de persones adultes passa a la nimietat dels seus programes electorals.

D’**APROPEM-NOS**, entitat que no coneixia més que per reunions de la Coordinadora de la Llengua de l’Ajuntament de Barcelona, m’interessava percebre la seva proximitat a l’Associació de Veïns del Poble Nou i la seva organització. A l’entrevista amb el president de l’Associació, apareix molt clar l’organigrama. Per una banda Apropem-nos és una entitat que acull i ensenya a persones immigrades les nostres llengües, que alfabetitza i fa tasques de postalfabetització amb persones “autòctones”. Aquesta feina la fan persones contractades – “tècniques” a l’entrevista - i voluntàries. Hi ha la comissió permanent, en la que hi participa entre d’altres el president de l’associació de veïns, que es troba periòdicament dos o tres cops

al mes on es prenen les decisions més immediates. Un plenari que agrupa una xarxa d'entitats, serveis del Districte, la parròquia,... marca les directrius.

Em va interessar també capir alguna particularitat d'entitats que han nascut i tenen el suport d'una entitat religiosa com el jesuïtes, **MIGRA STUDIUM**, o els escolapis, **SERVEI SOLIDARI**, entitats molt properes en l'ensenyament de les llengües a persones immigrades i, lògicament, amb unes estructures molt diferents, però molt similars en la pràctica. En aquests dos casos, vaig fer un intercanvi de mails amb preguntes i respostes de persones amb una implicació rellevant.

7. Sistema i persones

La situació actual dels CFA de la Generalitat no sembla l'idoni segons el criteri de la majoria de persones que les coneixen amb més o menys proximitat. Hi ha crítiques molt diverses: al seu entotsolament, a l'aïllament de l'entorn i dels seus problemes, a la burocràcia que han de suportar, a la manca de flexibilitat en l'oferta, etc. Les crítiques acostumen a ser sistèmiques, poques vegades al professorat en el seu conjunt, perquè quan t'apropes, molts (o la majoria) dels professors i professores es reinventen amb les eines que tenen a les mans. La tesi pretén aportar un relat documentat i una interpretació històrica fonamentada, que porti elements de transformació del sistema des de una reflexió de les competències bàsiques, acadèmiques, personals i socials.

8. L'obligació de la memòria

Silvia Marimon a *l'Ara* cita un fragment de Primo Levi on afirma que la memòria és un deute. Ho és per a tothom i especialment per als qui hem tingut la mala sort però també, en certa manera, l'aventura de viure experiències fonamentals. Crec que realment és un deure transmetre la memòria de tot allò que hem viscut (*Ara*, 27 juliol 2009).

Evidentment no és comparable la memòria de l'Holocaust que recorda Primo Levi amb la del relat de l'inici i el decurs de les escoles d'adults de la Generalitat. Però crec necessari mantenir la idea que la memòria és un deure, afegint-hi, com ho fa ell en els seus llibres, un deure reflexiu. La reflexió sobre la memòria col·lectiva és un deure.

En aquest sentit crec un deure acabar aquestes notes introductòries recordant tots aquells companys i companyes que ens han deixat, que són part d'aquesta història, alguns d'ells entrevistats, demanant disculpes pels oblitats.

Jaume Botey, Maite Badia, Frederic Companys, Rafael Farré, Joan Manrubias, Àngela Miquel, Ferran Sánchez, Paco Serra, Montse Teruel, Jaume Tuset, Pep Vidal, Manel Andreu,...

El sueño va sobre el tiempo / flotando como un velero. / Sobre la misma columna /
abrazados sueño y tiempo / cruza el gemío del niño / la lengua rota del viejo. / Y si el sueño
finge muros / en la llanura del tiempo / el tiempo le hace creer / que nace en aquel momento

Ricardo Pachón

Referències

- Carr, E. H. (2010). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Croce, B. (2005). *La Historia como Hazaña de Libertad*. México: F. C. E.
- Curull, M. i Riudavets, M. (2022). Estudis universitaris i desigualtat: més enllà de les barreres d'accés. *El diari de l'Educació*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/estudis-universitaris-i-desigualtat-mes-enlla-de-les-barreres-daccses/>
- Garcia Breton, M. i Parra, S. (2020). *La força del coneixement*. Girona: La Guerrilla Comunicacional
- Marimon, S. (27 juliol 2019). Primo Levi en una Europa oblidadissa. *ARA*. Recuperat de https://llegim.ara.cat/actualitat/primo-levi-europa-oblidadissa_1_2644994.html
- S/a. (2017). L'educació, un dret de tothom. Cronologia de l'educació permanent d'adults a Girona i a Salt 1973-2003. A AAVV. *CFA Girona escola d'adults. 40 anys d'escola pública, popular i permanent*. Girona: Centre de Formació d'Adults de Girona.
- Soler, J. (1999). *Jameiat Essalam. Associació d'Osona per la pau*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.

Capítol 1

Terminologia i sigles utilitzades

La literatura internacional sobre la formació de persones adultes no ha aconseguit establir un sentit unívoc als diferents termes utilitzats en aquest àmbit educatiu. Els documents, la legislació i la bibliografia en general participen d'aquesta relaxació terminològica. El *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent* de la Comissió de les Comunitats Europees (Brussel·les, 2000) es feia ressò d'aquesta situació en un cas concret, el de l'aprenentatge permanent. La falta de claredat de conceptes que denuncia podria fer-se extensiu als conceptes d'educació o formació d'adults o a qualsevol dels termes que farem servir en aquesta tesi:

L'Aprenentatge Permanent segueix sent definit de forma molt diversa en contextos nacionals diferents i amb objectius diferents. Les últimes publicacions disponibles sobre les polítiques suggereixen que les definicions segueixen sent bastant informals i pragmàtiques, i es relacionen més amb l'acció que amb la claredat de conceptes o termes legals (p.10).

En el mateix sentit, en un document de la UNESCO més recent, el segon *Informe mundial sobre l'aprenentatge i l'educació d'adults*, Irina Bokova (2013), Directora General de la institució, basant-se en les dades rebudes dels 129 estats membres afirma en el Prefaci de l'Informe que “el panorama és dispar”,

Polítiques d'educació d'adults existeixen en molts països, però la seva comprensió varia significativament. Alguns països equiparen l'«educació d'adults» amb la «alfabetització», mentre que uns altres la vinculen amb la «educació i la formació tècnica i professional». Aquestes diferències constitueixen un desafiament per a la recollida d'informació (...). Sense dades clares i comparables sobre els participants, és difícil avaluar l'impacte dels programes d'educació d'adults. Molts estats membres han informat sobre una àmplia

gamma de programes d'educació d'adults més enllà de l'alfabetització, però no es disposa de dades mundials comparables per identificar el nombre d'educands joves i adults que són atesos (p.8).

Repassem breument l'ús dels termes educació o formació d'adults i el d'educació o formació permanent tant en les instàncies internacionals com en la legislació que afecta més directament a aquesta tesi, per confirmar aquesta polisèmia conceptual que designa amb freqüència de forma equívoca i finalment restrictiva el contingut que les definicions dels organismes internacionals els atribueixen. L'ús comú dels termes reflecteix amb major intensitat aquesta distància entre les definicions de caràcter panòptic i la pràctica que arrela amb la realitat quotidiana. A més, com veurem, l'ús administratiu s'apropa en general més a l'ús comú dels termes. Per tot això, començarem per fixar el significat dels termes que farem servir i de pas les sigles i acrònims que aniran apareixent al llarg d'aquesta tesi. Seguim en aquest sentit una llarga tradició utilitzada en els protocols medievals de la filosofia i la teologia, com els *Declaratio terminorum* escolàstics, transmutats en part en el “estat de la qüestió” actual.

1.1. Terminologia

1.1.1 Educació o Formació d'Adults / Educació o formació de persones adultes.

La definició més reproduïda de l'educació d'adults o educació de persones adultes és la *Recomanació sobre educació d'adults* de la dinovena reunió de la Conferència General de la UNESCO, celebrada a Nairobi el 1976. Malgrat no haver estat una Conferència orientada exclusivament a l'educació de persones adultes, les Conferències internacionals posteriors, aquestes sí, específiques sobre l'educació de persones adultes – París 1985, Hamburg 1997, Belém (Brasil) 2009, Marrakech 2022 -, la continuen subscriuint. La VI Conferència Internacional (2009) afirma “ Subscriuim la definició d'educació d'adults, establerta per

primera vegada en la Recomanació de Nairobi sobre el desenvolupament de l'educació d'adults de 1976 i desenvolupada a la Declaració d'Hamburg de 1997” (p.3).

Aquesta afirmació de la Conferència Internacional d'Educació d'Adults de la UNESCO fa inevitable reproduir la coneguda definició de Nairobi (1976):

L'expressió *educació d'adults*, designa la totalitat dels processos organitzats d'educació, sigui quin sigui el contingut, el nivell i el mètode, siguin formals o no formals, ja sigui que perllonguin o reemplacin l'educació inicial dispensada a les escoles i universitats, i en forma d'aprenentatge professional, gràcies a les quals, les persones considerades com a adults per la societat a la qual pertanyen, desenvolupen les seves aptituds, enriqueixen els seus coneixements, milloren les seves competències tècniques o professionals o els donen una nova orientació, i fan evolucionar les seves actituds o el seu comportament en la doble perspectiva d'un enriquiment integral de l'home i una participació en un desenvolupament socioeconòmic i cultural equilibrat i independent.

L'educació d'adults no pot ser considerada intrínsecament, sinó com un subconjunt integrat en un projecte global d'educació permanent (p.1).

El CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) en la segona edició de *la seva Terminology of European education and training policy* (2014) oposa simplement l'educació d'adults a la formació inicial, suposant que aquesta s'ha realitzat en l'edat determinada pels sistemes educatius respectius. Defineix **l'educació d'adults** com

Formació, de tipus general o professional, que s'imparteix a persones adultes després de finalitzar l'educació i formació inicial amb finalitats professionals o personals i els objectius de les quals són els següents:

- proporcionar als adults una formació general sobre temes en els quals alberguen un interès particular (per exemple, universitats de lliure assistència);

- oferir a les persones una formació compensatòria en aquelles competències bàsiques que no hagin adquirit en etapes anteriors de la seva educació i formació inicial (per exemple, competències de lectura i aritmètica);
- facilitar l'accés a qualificacions que no es van aconseguir, per diversos motius, en el sistema d'educació i formació inicial;
- adquirir, millorar o actualitzar coneixements, destreses o competències en un àmbit específic (el que es coneix com a «formació contínua») (p.19).

No és l'objecte d'aquesta tesi analitzar les nombroses definicions sobre educació o formació de persones adultes que han realitzat els diferents autors o organismes oficials. Només per apropar-nos una mica més a l'objecte estudiat, la història de la formació en competències bàsiques a Catalunya de 1975 a 2009, incorporem dues enumeracions legislatives dels àmbits que comprèn la formació d'adults i que, en tractar-se de lleis, haurien d'orientar l'organització d'aquest sector educatiu a Catalunya en la part que correspon del període que estudiem. Encara que com veurem la normativa posterior a les lleis acostuma a estar molt allunyada d'aquestes declaracions de principis, apropant-se al simptomàtic i revelador títol del document de l'OCDE de 2003, *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*, que el Ministerio d'Educación espanyol va editar amb el títol de *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos*. Intentarem analitzar dos de les enumeracions de la legislació vigent a Catalunya, omnicomprendiva la primera, més restrictiva la segona, arribant a una conclusió: **les lleis es mantenen en una retòrica declarativa, les normes posteriors segueixen una rutina adaptativa.**

La Llei de Formació d'Adults de la Generalitat de Catalunya (1991), no derogada per la legislació posterior, afirma:

La formació d'adults compren els àmbits fonamentals d'actuació següents:

- a) La formació instrumental i la formació bàsica, enteses com a formació general i compensadora d'una formació deficitària en relació amb el desenvolupament i les exigències de la societat actual. Aquest àmbit ha de permetre l'accés de la persona adulta a tots els nivells de l'ensenyament reglat, fins a la universitat, i a altres modalitats noves.
- b) La formació per al món laboral, entesa com l'aprenentatge inicial per a poder incorporar-se al món del treball, i l'actualització, la reconversió i el perfeccionament de coneixements i habilitats per a exercir una professió o un ofici segons les exigències del desenvolupament social i del canvi constant del sistema productiu.
- c) La formació per al lleure i la cultura, entesa com una dimensió de la formació d'adults que cerca l'aprofitament, amb finalitats formatives, del temps lliure i de desocupació laboral, i l'aprofundiment en els valors cívics, en una participació més plena en la vida social i en el coneixement de la realitat social i cultural de Catalunya dins un procés de recuperació nacional.

Aquests tres àmbits incideixen des de camps d'actuació diferents en la formació integral de la persona (títol preliminar, article 1).

L'articulat posterior i la normativa següent va desenvolupar l'apartat a) d'aquesta enumeració, ja que la formació per al món laboral era fonamentalment competència del Departament de Treball, apartat b), i l'oci i la cultura es dirigien o des del Departament de Cultura o des dels ajuntaments, apartat c). Departaments i corporacions locals que en general han fet cas omís de la llei de 1991 del Govern de la Generalitat, caiguda en l'oblit. Malgrat que existeixen per llei una Comissió Interdepartamental (art. 24) que havia d'elaborar el Programa Interdepartamental, coordinar i avaluar els projectes de formació d'adults (art. 26), un Consell Assessor (art. 22 i 23) i un Programa General de Formació d'Adults (art. 19), elaborat pel Departament competent (art. 30) i aprovat pel Govern de la Generalitat (art. 29), malgrat que les corporacions locals havien d'elaborar plans locals de formació (art. 20) – en

alguns casos, no gaire, s'ha complert la llei - , la realitat de les propostes legislatives en aquests més de trenta anys transcorreguts és un enorme pou d'incompliment per part dels organismes corresponents. Respecte a “la formació instrumental i la formació bàsica” (apartat a) de la llei), el Departament competent les ha anat desenvolupant en tres fases diferenciades: la primera, quan la formació d'adults depenia del Departament de Benestar Social, que podríem qualificar de fase de “perplexitat projectiva”, la segona, també a Benestar Social, de “incapacitat per realitzar un canvi difús” i la tercera, ja en el Departament d'Educació, de “tornada a la rutina retroescolar adaptativa, retorn a la insignificança”. Aquests qualificatius intentarem fonamentar-los en els fets documentats, les opinions recollides i les vivències de les persones entrevistades i de l'experiència personal. Hi afegim una perspectiva sobre l'època anterior a la llei de formació d'adults de 1991, que també forma part d'aquesta tesi.

El segon document legislatiu és la LEC, la Llei d'Educació de Catalunya (2009) que dictamina:

1. L'educació d'adults té per finalitat, en els termes que determina la llei específica que la regula⁵, fer efectiu el dret a l'educació en qualsevol etapa de la vida, amb els objectius específics següents:
 - a) Formar els alumnes en els ensenyaments obligatoris, amb les metodologies adequades a llur edat.
 - b) Preparar els alumnes per a l'accés a les etapes del sistema educatiu de règim general i, si escau, de règim especial.
 - c) Possibilitar a totes les persones el desenvolupament de llur projecte personal i professional i facilitar-los la participació social.

⁵ Es refereix a la Llei de Formació d'adults de 1991.

d) Informar i orientar les persones sobre les accions formatives més adequades a llurs interessos i possibilitats.

e) Validar les competències adquirides per altres vies formatives.

2. Els programes d'educació d'adults i les accions formatives corresponents han d'incloure, si més no, els àmbits següents:

a) L'educació general i l'accés al sistema educatiu, que comprèn les competències bàsiques, els ensenyaments obligatoris i la preparació per a l'accés a les diverses etapes del sistema educatiu.

b) L'educació per a adquirir competències transprofessionals, que comprèn la formació en tecnologies de la informació i la comunicació i l'ensenyament de llengües.

c) L'educació per a la cohesió i la participació social, que comprèn l'acollida formativa a immigrants adults, la iniciació a les llengües oficials i a una llengua estrangera, la introducció a les tecnologies de la informació i la comunicació i la capacitació en l'ús d'estratègies per a l'adquisició de les competències bàsiques (article 69).

La Llei d'Educació de Catalunya comprèn 205 articles, 28 Disposicions addicionals, 11 Disposicions transitòries, 1 Disposició derogatòria i 4 Disposicions finals. D'aquests 249 "articles" sol 3 estan dedicats específicament a l'educació d'adults, del 69 al 71.

Una comparativa ràpida entre les dues legislacions demostra com en la LEC s'han concretat per reducció els àmbits de la formació laboral i l'oci i la cultura que hauria d'abastar l'educació o formació d'adults segons la llei específica promulgada en 1991, actualment vigent en un núvol administratiu. La LEC, a diferència d'altres aspectes del sistema educatiu que regula, en adults no és projectiva, sinó que s'adapta o descriu la realitat de l'educació de persones adultes tal com estava en el seu moment i està normativitzada. No escapa a la retòrica. Basti un exemple. A l'apartat 1.a se afirma que un dels objectius de l'educació d'adults és "formar els alumnes en els ensenyaments obligatoris, amb les metodologies

adequades a la seva edat”. Sembla difícil que es pugui formar els alumnes amb les metodologies adequades a la seva edat si no se li exigeix als i les educadores/professores cap formació prèvia en tals metodologies.

Tornem a les primeres definicions omnicomprendives dels organismes internacionals. L'element clau que defineix el subjecte de l'educació o la formació de persones adultes es resumeix, com hem vist, en una certa tautologia: que el subjecte de l'educació o de la formació sigui una persona considerada adulta per la societat a la qual pertany. Aquest concepte va reduint el seu contingut en l'imaginari comú i, en paral·lel, en el llenguatge normatiu, equiparant l'educació d'adults a la formació bàsica de persones adultes i, més d'una vegada, nuclearitzada en els seus aspectes més instrumentals i acadèmics de la lectoescriptura i l'obtenció del títol bàsic del sistema educatiu que correspon a cada època. D'aquí que la normativa mirant pel mirall retrovisor proveeixi als centres públics dependents de la Generalitat dels mateixos docents que els del sistema educatiu de primària i secundària i organitzi el calendari lectiu i l'organització dels centres de persones adultes de la mateixa forma. Passem així d'una autopista en la literatura legislativa a una carretera de segon ordre a la pràctica, d'una sola direcció, en la qual l'atenció posada en el retrovisor ens porta moltes vegades a xocar amb la realitat de les necessitats educatives de les persones adultes, encara que a aquesta perspectiva retrovisora i escolar se li afegeix una oferta marcada per la demanda del mercat formatiu en el marc de l'ensenyament acadèmic.

1.1.2 Educació permanent / Formació permanent / Educació al llarg de la vida (Lifelong Learning).

Igual que amb el concepte d'educació o formació d'adults la definició més referenciada de l'educació o formació permanent és, de nou, la de la *Recomanació sobre educació d'adults* de la dinovena reunió de la Conferència General de la UNESCO, celebrada a Nairobi (1976):

- L'expressió "educació permanent" designa un projecte global encaminat tant a reestructurar el sistema educatiu existent, com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu,
- en aquest projecte, l'home és l'agent de la seva pròpia educació, per mitjà de la interacció permanent de les seves accions i la seva reflexió,
- l'educació permanent lluny de limitar-se al període d'escolaritat, ha d'abastar totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que puguin adquirir-se per tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenvolupament de la personalitat,
- els processos educatius, que segueixen al llarg de la vida els nens els joves i els adults, qualsevol que sigui la seva forma, han de considerar-se com un tot.

En aquesta definició panòptica el concepte de "educació permanent" podria equiparar-se simplement al concepte de "educació". La persona és subjecte d'educació durant tota la seva vida. Encara que sembla afirmar amb cert entusiasme eloqüent que el sol fet de contemplar l'educació des d'una perspectiva permanent hauria de servir per reestructurar o transformar tot el sistema educatiu actual. La realitat del sistema educatiu existent sembla poc inclinada a aquest disseny, segueix la seva pròpia via.

Pocs anys després la UNESCO (1979) publicava una terminologia en la qual descrivia de nou el concepte d'educació permanent, insistint en els diversos usos d'aquest concepte, segons països i contextos:

Lifelong education, lifelong learning, lifelong integrated learning, permanent education (educación permanente, aprendizaje permanente, aprendizaje permanente integrado). En anglés estos términos pueden considerarse como sinónimos. Los tres primeros se originaron del deseo de enfatizar los diferentes aspectos del concepto que ellos denotan. El cuarto es una traducción literal del francés. Los términos conceptualmente infieren que la

educación no es una experiencia que se da de una sola vez ni que está confinada a un ciclo inicial de educación, sino que constituye todo un proceso que debiera proseguir a través de la vida. La vida en sí misma es un proceso continuado de aprendizaje.

Tal aprendizaje ha de tener un propósito y deberá implicar una continuidad de manera que el individuo, hombre o mujer, pueda mantenerse actualizado respecto a las transformaciones económicas, políticas, técnico-científicas y socioculturales que tienen lugar en el mundo moderno. Además, le permite prepararse a sí mismo para el cambio, de acuerdo con sus propias circunstancias (matrimonio, paternidad, situación ocupacional, vejez, etc.) para que pueda lograr el potencial total para su desarrollo individual, ya sea psíquico, espiritual o fisiológico. La educación permanente abarca las experiencias tanto intencionales como incidentales de aprendizaje.

Con el uso, este concepto se ha ido transformando. Frecuentemente se encuentran otros dos significados: en algunos contextos, los términos se emplean como sinónimos de *educación de adultos*; en otros contextos se utilizan para significar la organización de oportunidades de aprendizaje requeridas para servir las necesidades del individuo a través de su vida (excluyendo el aprendizaje incidental). En América del Norte *continuing education* se emplea con este significado.

El término francés *éducation permanente* tiene la misma acepción que *lifelong education* y sus sinónimos, y ha sufrido una transformación similar.

El concepto español educación permanente se ha tomado de la versión original francesa con el mismo significado (pp.71-72).⁶

Aquest text constata de nou l'ús difús de la terminologia d'aquest camp educatiu.

⁶ V. també per a la terminologia en general: Federighi, P. (2000). Glosario de la Educación de las Personas Adultas en Europa. Xàtiva (València): Diálogos.

La *Terminology* del CEDEFOP (2014) citada, no utilitza els termes d'educació o formació permanent. Prefereix denominar-ho *aprenentatge al llarg de la vida / aprenentatge permanent*, definint-ho pràcticament en els mateixos termes que la *Recomanació* de la UNESCO:

Tota activitat d'aprenentatge iniciada a qualsevol moment de la vida d'una persona amb la finalitat de millorar els seus coneixements teòrics i pràctics, destreses, competències i/o qualificacions (p.171).

Es refereix també a l'aprenentatge a *l'ample* de la vida / *aprenentatge en tots els contextos de la vida* com

formació o aprenentatge formal, no formal o informal que pot abastar qualsevol aspecte de la vida personal, social o professional d'una persona i que pot dur-se a terme en qualsevol etapa de la vida.

Nota: l'aprenentatge en tots els contextos de la vida constitueix una dimensió de l'aprenentatge permanent (p.172).

En canvi, s'aproxima al concepte de formació permanent/reciclatge professional quan es refereix a la **formació contínua** un cop finalitzada la formació inicial:

Educació o formació que té lloc quan finalitza el sistema d'educació i formació inicial, o quan comença la vida activa, i que pretén ajudar a les persones a:

- millorar o actualitzar els seus coneixements i/o destreses;
- adquirir noves destreses amb vista a propiciar un canvi o una reconversió professional;
- prosseguir el seu desenvolupament personal o professional.

Nota: la formació contínua forma part de l'aprenentatge permanent i abasta tots els tipus d'educació (general, especialitzada, professional, formal o no formal, etc.). Constitueix un factor clau per garantir l'ocupabilitat de les persones (p.51).

Durant molts anys a Catalunya i actualment a la major part de l'Estat Español s'ha usat el terme d'educació permanent d'adults que, en el cas de Catalunya, restringia l'adjectiu “permanent” i la “educació d'adults” a la concepció retroescolar adaptativa que hem esmentat anteriorment. De les 10 lleis autonòmiques de formació bàsica de persones adultes, promulgades entre 1990, la d'Andalusia, i 2006, la de Balears, els termes educació, formació i permanent s'usen en els títols de les lleis de forma indistinta.

Aquest ball terminològic creiem que justifica la necessitat d'aclarir els termes que farem servir en aquesta tesi, tal com indicàvem al començament (Ayuste, Casamitjana, Ferrer, Formariz i Massot, 2009, pp.32-38).

1.1.3 Educació/Formació en competències bàsiques de persones adultes.

L'ordenació del sistema educatiu, la LOGSE (1990), deixava enrere l'EGB i el Graduat Escolar, estenia la formació universal bàsica i obligatòria fins als 16 anys i creava el nou títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria (GESO). La implantació a les escoles d'adults va trigar més d'una dècada a completar-se. Diverses qüestions es plantejaven. Entre d'altres, trencava l'esquema tradicional d'articulació entre professionals de magisteri, en introduir un nou cos docent, el de secundària, amb horaris més reduïts i sense la tradició de funcionament establerta als centres d'adults. Però el que en aquest apartat ens interessa és que amb ocasió de la nova titulació un sector de l'educació i formació bàsica de persones adultes ens vam plantejar el contingut que havia de tenir tal formació quan es tractava de respondre a les necessitats educatives de la població adulta.

Enteníem i entenem que el títol de GESO, pel mateix fet de ser obligatori i universal, és a dir, per a tota la població, hauria de dotar als adolescents d'aquelles competències bàsiques útils per a la vida, transformant aspectes importants dels ensenyaments del currículum actual, en bona part propedèutic, preparació per continuar estudiant el batxillerat (menys la formació professional) i més endavant estudis universitaris. Però al marge d'aquesta consideració sobre

el currículum del sistema educatiu obligatori, amb persones adultes la qüestió es plantejava de forma més aguda. En primer lloc, la gran majoria de persones adultes d'aquell moment que volien obtenir el GES⁷, no pretenien continuar estudis de batxillerat. Per tant, sobraven els coneixements purament propedèutics si no s'argumentava la seva necessitat des del punt de vista dels processos cognitius que induïen. En segon lloc, en persones adultes l'aprenentatge bàsic té encara més connotacions d'immediatesa que pugui tenir en l'adolescència. I, finalment, creïem i creiem que el currículum de GES d'adults no podia ser una adaptació acrítica i commiserativa del currículum del GESO de l'adolescència.

El currículum del GES d'adults no podia confeccionar-se mirant pel retrovisor el currículum adolescent, **suprimint “àrees de coneixement obligatòries”** (LOGSE, Art. 20.2) com l'educació plàstica i visual (encara que de forma indirecta i elusiva pugui haver-se inclòs en algun dels àmbits en què s'organitza el currículum d'adults), la música o l'educació física i reduint el contingut de les altres àrees, **sense cap argumentació dels criteris** amb els quals es realitzaven i es continuen realitzant les amputacions. Es tractava, per tant, de superar la postura retroescolar i suposadament paternalista, alleugerint el currículum per facilitar a les persones adultes l'obtenció del títol oficial. Insistim, tot això sense argumentació i criteris psicopedagògics o sociològics coneguts que poguessin justificar amputacions, exoneracions o abreviatures.

No estàvem en contra que l'obtenció del GES requerís menys temps i menys càrrega acadèmica. Estàvem en contra del procediment de les reduccions, al nostre entendre aleatori i sense fonament en la psicopedagogia adulta. Plantejar una alternativa, encara que fora d'una forma genèrica, ens va portar a iniciar en els anys 1996-1997 una recerca inacabada sobre les competències bàsiques necessàries de les persones adultes. Competències bàsiques sobre

⁷ Suprimim l'O de GESO, perquè evidentment amb persones adultes els estudis no són “obligatoris”, encara que el títol acadèmic que s'obtingui sigui el mateix.

les quals fonamentar a) poder gaudir dels béns que la societat i les altres persones ofereixen (cal tenir-ne informació i criteri discriminatiu), b) poder aportar a la societat nous recursos amb el treball, els coneixements i l'experiència (cal haver après i viscut el valor de compartir-los), c) voler gestionar els afers socials des de pressupostos participatius i, tot plegat, d) havent assolit un nivell suficient d'autonomia i estabilitat personal. Si el GES certificava socialment posseir les competències bàsiques en la població adulta, quines eren, quines són, aquestes competències?⁸

D'altra banda, érem conscients que, com reflectiria anys més tard “La xarxa europea d'informació en educació” *EURYDICE* (2012),

No hay una acepción universal del concepto de "competencia clave". A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de "clave", "fundamental", "esencial" o "básica", debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles.

Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances (p.14).

Partíem, doncs, en la recerca inacabada de 1996 d'una premissa: el contingut de les competències bàsiques de la població adulta no ho poden determinar els experts docents o els tècnics de les administracions d'educació ells sols. Calia escoltar l'opinió i dialogar amb altres persones, amb o sense estudis, i especialment amb aquelles que estan en contacte amb el

⁸ Article 5.1 de la LOGSE. L'educació primària i l'educació secundària obligatòria constitueixen l'ensenyament **bàsic**. (...) 5.2 L'ensenyament **bàsic** serà obligatòri [La negreta és nostra].

públic i que esperarien d'ell uns coneixements suficients per comprendre les seves orientacions. Posem alguns exemples. Quin nivell de coneixements i de comprensió esperaria una metgessa perquè els seus pacients entenguin les seves explicacions i recomanacions? O una assistent social? O un tècnic que està en un punt d'orientació ciutadana? O una assessora d'un banc? O un gestor o advocat? O un professor de secundària que convoca als pares? Quines competències hauria de tenir tota persona adulta per distanciar-se críticament davant un anunci publicitari, per defensar els seus drets com a consumidor o consumidora, conèixer els seus drets laborals, situar-se davant el sistema impositiu o davant la propaganda política amb un mínim coneixement de causa? Per descomptat, les persones adultes no podem tenir en tots aquests casos un coneixement expert, però sí un coneixement i unes habilitats que ens permetin transitar i intervenir en la vida de forma conscient i preguntar als experts quan sigui necessari.

Vam acotar la temàtica a tres grans interrogants: 1) habilitats que la societat exigeix, o conjunt de competències bàsiques que una societat determinada requereix a cada persona perquè aquesta pugui interactuar amb les altres persones i amb els serveis generals; 2) habilitats que les persones adultes han adquirit a través de la vida, ja que les persones aconseguim moltes de les nostres competències a través de l'autoaprenentatge, l'intercanvi de coneixements amb altres persones i el contacte amb els serveis i els objectes d'ús quotidià; 3) dificultats que els usuaris es troben quan han d'utilitzar els serveis públics o en les explicacions i instruccions d'ús de les màquines expenedores o dels electrodomèstics comuns. La societat no sempre facilita la informació per poder usar els serveis i els objectes d'ús quotidià.

En un quadre de doble entrada sobre cadascuna d'aquestes tres grans qüestions es preguntava, a) els coneixements culturals i/o acadèmics necessaris: conjunt d'informacions que una societat determinada considera com a cultura acadèmica bàsica; b) estratègies

cognitives que conformen el “saber pensar”, la manera en què s'estructura el pensament per poder anticipar-se als esdeveniments i generar una resposta; c) les habilitats pràctiques necessàries o “saber fer”. Volíem incloure i ampliar en les competències clau el que en altres llocs s'han anomenat habilitats manuals, una relació centrada en els objectes, o en les persones i situacions, considerades objectualment. (com l'ús de punts o serveis d'informació). En alguns casos aquestes habilitats s'automatitzen, la qual cosa no exclou processos cognitius previs i la seva utilització en la pròpia automatització; d) les habilitats comunicatives que constitueixen “saber relacionar-se”, centrades en els subjectes individuals o col·lectius. El seu nucli són les relacions interpersonals no estratègiques, és a dir, que no tinguin un caràcter fonamentalment instrumental; i) l'equilibri personal, els valors, les motivacions imprescindibles per viure i actuar en societat. Són causa i conseqüència de l'increment de les competències anteriors i possibiliten i afavoreixen el desenvolupament personal i social.

El treball es va realitzar amb entrevistes semiobertes. Preteníem una aproximació al tema que promoguéss posteriors estudis en profunditat i concrecions curriculars. Vam realitzar 33 entrevistes a persones molt diverses amb i sense estudis. En l'àmbit directament municipal, a un alcalde d'un municipi petit i a un tècnic de l'àrea de serveis personals. En l'àmbit dels serveis socials, a una professora de l'Escola de Treball Familiar, a una promotora de serveis socials d'un barri de Barcelona, a una treballadora social en entorn hospitalari, a una coordinadora ABS d'un polígon popular i a un educador social. En l'àmbit de la salut, a una infermera i fisioterapeuta. En l'àmbit docent, a dos mestres d'adults, a un professor de filosofia de secundària i a una educadora en un centre penitenciari. En l'àmbit de la formació ocupacional, a un responsable de cursos de formació ocupacional del Departament de Treball, a un coordinador comarcal del CEPROM i a un alliberat sindical especialista en formació ocupacional. En l'àmbit del treball manual, a una treballadora metal·lúrgica que formava part del comitè d'empresa, a un lampista, a un mecànic ascensorista, a una peixatera, a una

treballadora en cadena, a un encarregat en una fàbrica tèxtil, a una encarregada d'una empresa de manipulació d'aliments, posteriorment comptable d'una petita cooperativa, a una administrativa d'un taller de pneumàtics, a una jove treballadora d'una bugaderia i a una florista. En l'àmbit de la comunicació, a un periodista de La Vanguardia. En l'àmbit cultural, a un poeta, escriptor i lletrista de cançons, al president d'una penya flamenca i a un tècnic municipal de gestió cultural. A més d'un agricultor sense estudis i a algunes mestresses de casa. Un total de 230 pàgines transcrites d'un valor lògicament molt irregular.

Amb alguns dels participants es va realitzar una taula rodona per posar en discussió els grans capítols que havien aparegut en les entrevistes, afegint alguns aprenentatges acadèmics que normalment no eren objecte de l'atenció dels entrevistats, més proclius a valorar les habilitats socials, inter i intrapersonals necessàries per conviure, produir i gestionar. En concret es van analitzar la importància del coneixement d'idiomes, salut, dietètica i medi ambient, la importància de les tecnologies d'ús quotidià, rudiments generals de música, cinema, art i literatura, habilitats pràctiques necessàries en el treball i en la llar, les habilitats per viure en societat, les comunicatives, i, també, els coneixements necessaris de ciències naturals, matemàtiques, geometria, i, en menor grau es van analitzar els coneixements necessaris d'història i geografia. En total, representen 42 pàgines transcrites.

El resum dels resultats apunten més a una interessant pluja d'idees que caldria haver sistematitzat posteriorment per concretar-la tècnicament en el currículum bàsic i a través de la seva superació poder obtenir el títol del GES. El fet que les instàncies administratives estiguessin en aquell moment dividides entre el Departament de Benestar Social que tenia la responsabilitat de la formació bàsica de persones adultes i el Departament d'Ensenyament que era qui atorgava els títols i sancionava el currículum, amb poca sintonia entre tots dos, afegit al fet que el grup de treball tingués dubtes sobre els objectius del mateix, va deixar, com hem dit, la indagació inacabada, però amb prou elements a tenir en compte.

Pot ser interessant indicar de forma molt resumida les línies mestres que van sorgir d'aquest treball, per si en algun moment es poguessin contrastar els continguts estrictament acadèmics del currículum de formació bàsica de persones adultes (GES), centrat al nostre entendre i tal com hem anat objectivant en repetides ocasions en el seu caràcter retroescolar, acrític i commiseratiu, amb les aportacions de persones que necessiten – necessitem - les competències bàsiques per a la nostra vida quotidiana. Es tractava i es tracta de descobrir on posen els accents un grup de persones adultes que al llarg de la seva vida - com totes les persones adultes - han integrat els coneixements “acadèmics”, més o menys extensos, amb les competències que provenen de la seva vida quotidiana, més o menys intensa, fruit de les relacions i interrelacions amb els sistemes, els subjectes i els objectes que s'han anat trobant i han anat buscant. Aquests tres tipus de coneixements – acadèmics, pràctics i comunicatius - tenen diferent intensitat en cada persona en funció de la seva trajectòria vital que són lògicament molt diverses Però en totes les persones els tres tipus de coneixements i sabers comporten una xarxa d'intercomunicacions i connexions entre ells, i entre ells i la realitat.

Quan s'ha redactat aquest apartat han passat 20 anys d'aquell treball i avui lògicament ens trobaríem amb alguns nous paràmetres de coneixement i competències que completarien les que van sorgir en aquell moment. La qual cosa ens porta ja d'entrada a apuntar que qualsevol currículum de competències bàsiques hauria d'estar subjecte al temps i a l'espai, hauria de tenir una plasticitat suficient per modular els estàndards programats.

A continuació oferim un resum o un esquema reflexiu dels resultats més significatius d'aquell treball, que en bona part poden ser útils en el present per orientar el contingut de les competències bàsiques:

Les persones entrevistades plantegen que ha d'haver-hi una clara relació entre sabers i coneixements d'una banda i habilitats pràctiques i comunicatives per un altre. Afirmen que s'ha d'aprendre a llegir de forma comprensiva, però apunten la utilitat pràctica d'aquesta

competència: llegir i comprendre impresos, documents bancaris, les instruccions dels electrodomèstics, la premsa escrita, lectura icònica, etc.⁹ Es diu que escriure és important, però per expressar-se correctament en les cartes familiars i formals, en els documents administratius, i també per aquells que vulguin i puguin optar pel "món acadèmic". Cal conèixer i entendre les operacions matemàtiques¹⁰ i el càlcul de superfícies i volums de les principals figures geomètriques, però per aplicar aquestes operacions a les situacions de la vida quotidiana. Cal conèixer el desenvolupament històric i tenir rudiments de geografia, però per poder analitzar els esdeveniments actuals.

Per contra, existeix una sensació de desvinculació entre els coneixements acadèmics que s'exigeixen per poder accedir a una formació ocupacional determinada i les habilitats necessàries que tal ocupació requerirà. Amb el que la formació acadèmica suposa un filtre innecessari i injust.

La mateixa relació instrumental entre coneixements i vida quotidiana fa que pràcticament no apareguin en les seves aportacions àrees de coneixement clàssiques dels currículums escolars com la química i la física, i alguns dels temes matemàtics. En canvi, es dona molta importància al coneixement de l'organització de la societat, a aspectes legals, polítics i econòmics, a la participació a la vida ciutadana, a la salut preventiva, a l'educació per al consum i opcionalment a l'educació dels fills i a la psicologia evolutiva de la infància. No es tracta que hi hagi menys quantitat de matèries, sinó diferents i molt més arrelades en la realitat.

No obstant això, el resum de les entrevistes no apunta al fet que els sabers i coneixements necessaris hagin de tenir un caràcter únicament utilitari i instrumental. En el fons semblen

⁹ De forma descriptiva coincideix amb la definició de la comprensió lectora definida pel PIAAC (2013): És la capacitat de comprendre diferents tipus de textos escrits i d'utilitzar la seva informació.

¹⁰ De nou la coincidència amb el PIAAC (2013): Competència matemàtica. És la capacitat d'utilitzar, aplicar, interpretar i comunicar informació i conceptes matemàtics.

referir-se a una persona que es concep com a "subjecte creador" de la seva societat. I de forma succinta, com correspon a la recerca, es dona suficient importància, més que a molts dels currículums oficials, a aspectes del subjecte històric que en l'ús del seu temps és espectador i creador de cultura: literatura, filosofia, religió, teatre, cinema, música, art i educació¹¹.

Dels processos cognitius clàssics les persones entrevistades es refereixen a la necessitat d'enfortir les estratègies que tenen relació amb el raonament i el llenguatge. Constatem, en canvi, que el rol de la percepció no està present en els relats dels processos cognitius i, per això, no ha aparegut, i que l'atenció es dona per descartada entre les persones adultes entrevistades, precisament pel seu caràcter adult. Tanmateix, és curiós que tractant-se de persones adultes pràcticament no hi hagi referències a la memòria i al seu enfortiment. Com, si més enllà del discurs quotidià – “em falla la memòria” -, no fos o no es considerés un element problemàtic a ressaltar en un procés de formació bàsica.

Els procediments relacionats amb el processament de la informació i els relacionats amb les competències comunicatives i pràctiques es presenten amb un caràcter més aviat passiu, com una cosa adquirida. Sembla com si les estratègies consistissin fonamentalment en adaptar-se a una realitat preestablerta sense més, i no fos imprescindible alhora, que la necessària adaptació recreés la realitat i la inventés, tal com s'afirma en altres moments.

Saber analitzar els propis sentiments per la importància que tenen en l'acció, saber pensar com a paradigma del ric entramat dels processos cognitius, apareix com a eix de trobada dels tres tipus d'estratègies cognitives presents en la recerca: les acadèmiques, les pràctiques i les comunicatives. Mentre les primeres tenen com a objecte del coneixement informacions més descontextualitzades i abstractes, l'exercici de les segones serveix per resoldre els problemes

¹¹ En una carta al director de El Periódico (12 de maig de 1990), una alumna d'una escola d'adults que havia obtingut el Graduat volia seguir anant-hi “per veure amb il·lusió com la gent ajuda a seguir aprenent més, a llegir un llibre i compartir el que he après en ell amb altres companyes (...) Volem entendre més de música, història de l'art, literatura, etc.”

pràctics de la vida quotidiana, immersa en el context i en la realitat dels objectes i les relacions humanes individuals i socials. Mentre la intel·ligència pràctica i la comunicativa tenen com a objecte de reflexió i elaboració fonamentalment la realitat, la “acadèmica” parteix més aviat de les representacions de la realitat present o passada. Això desenvolupa estratègies cognitives diferents i crea també estructures mentals diferenciades. Una de les tasques de la formació bàsica de persones adultes consistirà a establir els ponts que ajudin a relacionar les diverses estratègies cognitives nascudes de les variades estructures de les fonts d'informació que tenim.

El conjunt planteja que les competències bàsiques de la població adulta certificades pel títol de GES requereixen d'una remodelació profunda, un nou model en el qual els “delorsianos”¹² pilars, aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i amb els altres i aprendre a ser, s'interrelacionin en l'aprenentatge a favor d'un subjecte adult que compregui el seu present per recrear-lo en la mesura de les seves possibilitats personals i socials (Delors, 1996). Tal requisit d'interrelació entre les competències bàsiques supera els continguts estàndards per la seva estaticitat, per plantejar-los des d'una òptica aplicada, canviant i adaptada a la realitat, amb noves metodologies i noves didàctiques.

Acabem aquest apartat amb algunes definicions internacionals del concepte de competències bàsiques que coincideixen en l'essencial amb el treball realitzat en 1996-97. Plantegem aquestes definicions i la seva aplicació a la formació de persones adultes en el capítol quart del treball col·lectiu que vaig coordinar, citat anteriorment, i publicat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica*. Tal

¹² L'informe per a la UNESCO coordinat per Jacques Delors, *Educació: hi ha un tresor amagat dins*, amb l'impacte dels quatre pilars de l'educació, s'havia publicat el mateix any que es va iniciar el treball ressenyat, 1996.

capítol portava per títol “Les competències bàsiques de la població adulta” (Ayuste et al., 2009)

Tots els organismes internacionals relacionats amb l'educació/formació i la seva influència en l'economia i la societat s'han plantejat el tema de les competències, tant per la seva importància programàtica en el desenvolupament dels currículums com per la necessitat de buscar barems comuns de valoració dels aprenentatges als diferents països. L'OCDE va iniciar el programa de recerca **DeSeCo**¹³. (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) (1997), amb la intenció de comparar i aportar els fonaments conceptuals que permetessin definir les competències necessàries per encarar els desafiaments del món actual. L'any 2003 es va publicar el primer informe, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, i dos anys més tard un primer document de síntesi del projecte.

L'any 2002 la xarxa europea d'informació en educació, **EURYDICE**, va publicar el treball *Les competències clau: un concepte en expansió dins de l'educació general obligatòria* que, encara que es refereix només a l'educació obligatòria, la seva concreció, que trenca l'usual academicisme, pot ser vàlida per a les competències en edat adulta i al llarg de la vida (pp. 45-61).

La Unió Europea (2006), per la seva banda, va fer una recomanació sobre les competències clau i l'aprenentatge permanent que recollia els estudis anteriors en una nova versió especialment propera a la formulada per Eurydice.

Altres projectes més relacionats amb la formació de persones adultes, com **IALS** (*International Adult Literacy Survey*, enquesta internacional sobre el domini de la lectoescriptura en l'edat adulta) i **ALL** (*Adult Literacy and Life Skill Survey*), enquesta

¹³ DeSeCo [en línia]. <<http://www.deseco.admin.ch>> [Consulta: gener 2009] i OCDE. Directorate for Education [en línia]. <<http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>> [Consulta: gener 2009].

sobre el domini de la lectoescriptura i les competències per a la vida de les persones adultes), així com el conegut programa d'avaluació de les competències estudiantils PISA (*Programme for International Student Assessment*), utilitzen DeSeCo com el seu marc conceptual (pp. 45-46).

(...)

En alguns fòrums es distingeix entre competències clau i competències bàsiques. Les competències bàsiques, segons aquesta perspectiva, tindrien a veure amb els aprenentatges instrumentals (lectura, escriptura, expressió oral, càlcul i cultura general) i les competències clau amb els hàbits i actituds necessaris per al món econòmic i laboral. Aquesta distinció no està d'acord amb la conceptualització dels organismes internacionals, que utilitzen indistintament les diferents denominacions. Per exemple, el text d'Eurydice citat anteriorment i que ens sembla important repetir afirma: «La majoria dels experts semblen coincidir que perquè una competència mereixi l'atribut de “clau”, “fonamental”, “essencial” o “bàsica” [es fa una aposició sinonímica, com es veu] ha de ser necessària i beneficiosa per a qualsevol individu i per a la societat en el seu conjunt. Ha de permetre que un individu s'integri apropiadament en un nombre de xarxes socials, al mateix temps que roman independent i personalment eficaç tant en situacions que li són conegudes com en altres noves i imprevisibles. Finalment, ja que totes les situacions estan subjectes a canvis, una competència clau ha de permetre a les persones actualitzar els seus coneixements i destreses constantment amb la finalitat de mantenir-se al corrent dels nous avenços» (p. 47).

EURYDICE (2002) i la UE coincideixen en la identificació de vuit competències bàsiques o clau:

- la comunicació en llengua materna
- la comunicació en llengües estrangeres

- les competències en TIC – competència digital
- el càlcul i les competències en matemàtiques, ciències i tecnologia
- sentit d'iniciativa i esperit empresarial
- les competències interpersonals, socials i cíviques
- aprendre a aprendre
- valorar la importància de l'expressió cultural (pp. 25).

Posteriorment a l'elaboració d'aquest capítol publicat per l'ICE l'any 2009, **PIAAC** (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) (2013), en el seu informe espanyol, afirmava en la línia que estem exposant:

En la literatura sobre educación y formación se suele distinguir entre "competencia", "habilidad" y "destreza". En el marco de este estudio PIAAC, sin embargo, no se intenta diferenciar entre ellas, y los términos se utilizan indistintamente en todo el informe. Todos hacen referencia a la habilidad o capacidad para actuar de manera adecuada en una determinada situación, conllevan la aplicación de conocimientos (explícita y/o tácita), el uso de herramientas, estrategias y rutinas cognitivas y prácticas, e implican creencias, disposiciones y valores (por ejemplo, actitudes) (p. 17).

1.2 Sigles i acrònims ¹⁴

AEEA: Associació Europea d'Educació d'Adults. FAEA va entrar a formar part de la EAEA l'11 de setembre de 1988, encara que altres organitzacions com Radio ECCA i les Universitats Populars ja en formaven part.

AEEA: En una època curta va ser també "Associació Estatal de Educación de Adultos".

Creada a partir de les jornades estatals de desembre de 1984. Van formar part inicialment

¹⁴ He llistat les sigles que surten a la tesi moltes d'elles innecessàries per a la comprensió d'un lector/a contemporània de l'entorn geogràfic d'aquestes pàgines, però possiblement desconegudes per a un possible lector futur o d'un altre indret. Explico amb una mica de detall les que tenen relació directa amb l'educació de persones adultes. Les sigles poden variar o desaparèixer per canvis en les administracions o la societat.

una trentena de col·lectius i moviments d'educació d'adults d'arreu de l'estat. L'any 1987 es constitueix formalment com a FAEA.

AEPa: Associació d'Educació Permanent d'Adults. Comença les seves activitats a partir de 1982 i es legalitza el 1984. La "P" de permanent es va canviar el 1998 per "persones". És d'àmbit català. Amb escassa presència fora de les comarques de Barcelona. En l'actualitat la seva activitat és molt reduïda.

AFA: “Aules de Formació de persones adultes”. V. CFA

ALV: “Aprentatge al llarg de la vida / aprenentatge permanent”. És la traducció de l'anglès Lifelong Learning (LLL), segons la *Terminology of european education and training policy* del CEDEFOP. Aquesta terminologia ha estat assumida pel MEC, la subdirecció general del qual que té competències sobre l'educació de persones adultes és denomina “d'Aprentatge al llarg de la Vida”. Depèn de la Direcció general de Formació Professional. En aquesta tesi utilitzarem preferentment FpA, quan l'adjectivació “al llarg de la vida” es refereixi a persones adultes.

APESC: Associació Professional d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya.

ASPAYM: Associació de Paraplègics i Grans Minusvàlids.

CCOO, CONC: Comissions Obreres i Comissió Obrera Nacional de Catalunya (sindicat).

CEA: Coordinadora d'Escoles d'Adults. En el capítol 5 cito a bastament un document coetani que es titula amb el mateix nom de la Coordinadora. He fet servir l'acròstic CEA.

CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, (European Centre for the Development of Vocational Training).

CFA: “Centres de Formació de persones Adultes”. És la denominació que en l'actualitat usa l'administració educativa. Legalment existeixen també “Aules de Formació de persones Adultes”. La diferència entre aquestes i els CFA és de tipus legal i normalment de nombre de professorat, menor a les aules que als centres. La denominació d'origen era la d'Escoles

d'Adults, posteriorment **Escoles de persones adultes**. Encara sovint s'utilitzen aquests termes. Usaré indistintament centres i escoles i, si no és per algun aspecte concret, no utilitzaré el nom d'aules.

CEPROM: Centre de Formació i Promoció Ocupacional, promogut per CCOO el 1988. Deu anys més tard, el CEPROM es va transformar en la Fundació per a la formació i l'estudi Paco Puerto.

CFGM: Cicles Formatius de Grau Mig.

CFGS: Cicles Formatius de Grau Superior.

CiU: Convergència i Unió. Coalició política que va governar la Generalitat en el període històric de 1980 a 2003 (Partits polítics).

CONFAPEA: Confederación de federaciones i asociaciones de participantes en educación de personas adultas. És d'àmbit estatal. Sorgeix en 2001 a conseqüència de la ruptura d'AEPA amb FAEA el 1999-2000 i a partir de les Trijornadas celebrades al juliol del 2000. Al principi està constituïda per FACEPA, l'Associació Cultural Paulo Freire de Vitòria, l'Associació d'Antics alumnes d'Arts i Oficis de Vigo i l'Associació de dones lorquianas de Granada. Definida al seu web en el moment de la consulta com a “Portal oficial de les tertúlies literàries i musicals dialògiques”.

CNL: Consorci per a la Normalització Lingüística.

CREA: Inicialment “Centre de Recerca d'Educació de persones Adultes” de la Universitat de Barcelona. Actualment, “Community of Researchs on Excellence for All” L'acròstic CREA s'ha convertit també en un logo que s'explicita en l'actualitat com a “Centro Especial de Investigación en Teorías i Prácticas superadoras de desigualdades”. Es va constituir com a grup de recerca de la UB en 1991.

EA/FpA: Educació de persones adultes / Formació de persones adultes. Sovint el concepte de "formació de persones adultes" restringeix el seu significat a la formació *bàsica* de

persones adultes com hem dit: els ensenyaments que ofereixen les escoles d'adults¹⁵. Més encara, el concepte de "formació bàsica" es restringeix de forma difusa a la formació *acadèmica* bàsica. El Departament d'Educació fa servir "formació de persones adultes" en aquest sentit restringit i especialment per a aquells ensenyaments que atorguen el títol de GES. En aquesta tesi usaré aquestes sigles en el sentit més literal: qualsevol formació en què el subjecte sigui una persona adulta, bé sigui formació per al treball, el desenvolupament personal, per a la participació ciutadana o formació instrumental i bàsica.

EAEA: Sigles en anglès: "European Association for the Education of Adults" Segons la seva web "és la veu de l'educació no formal d'adults a Europa, una ONG europea amb 120 organitzacions membres en 43 països (...) Coneguda originalment amb el nom de European Bureau of Adult Education, EAEA va ser fundada el 1953 per representants de diversos països.

EBA/FBA: Educació bàsica de persones adultes / Formació bàsica de persones adultes. És un dels àmbits o camps de l'EA/ FpA. Com he dit a l'apartat de la terminologia, en principi, usaré de forma indistinta els termes educació i formació per la dificultat de separar-los en l'ús administratiu i pràctic. La Llei d'adults de Catalunya és "Llei de *formació* d'adults", les escoles d'adults són oficialment "Centres de *formació* de persones adultes", la Direcció general va ser "Direcció General de *Formació* d'adults", mentre que educació apareix en el Títol III de la LOGSE, "De l'educació de persones adultes", en el Capítol IX del Títol I de la LOE, "*Educació* de persones adultes" i en el Cap. IV de la LEC, "*Educació* d'adults". El Títol III de la LOCE opta pel concepte d'aprenentatge permanent, "De

¹⁵ "L'oferta educativa dels centres de formació d'adults" és: "COMPETIC, Llengües estrangeres; Formació instrumental; Llengua catalana i llengua castellana; Graduat en educació secundària obligatòria per a persones adultes (GESO); Preparació per a les proves d'accés i curs d'accés (CAM, GS i universitat)" [El subratllat és nostre – consulta 2022] Recuperat de <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/educacio-adults/>

l'aprenentatge *permanent*: Ensenyaments per les persones adultes". La LOMCE, com es proposa tan sols, encara que de forma significativa, modificar els articles de la LOE, no té títols, però igual que la LOE manté el terme d'educació de persones adultes.

Formació bàsica de persones adultes (FBA) i formació en competències bàsiques de persones adultes ho usaré de forma indistinta, encara que, mentre no es digui el contrari, sempre en el sentit que he exposat més amunt per al concepte de competències bàsiques de persones adultes. D'altra banda les sigles EBA o FBA tenen un recorregut més curt que facilita l'escriptura.

ECOM: Esternocleidoocipitomastoideo. Es defineixen com moviment impulsat per persones amb discapacitat física que treballem, a través del nostre empoderament i la nostra participació, per aconseguir una societat inclusiva on puguem fer efectiu l'exercici dels nostres drets.

EDA: Educació democràtica de persones adultes.

EGB: Educació General Bàsica. L'EGB va ser el títol d'educació bàsica que va establir la Llei General d'Educació de 1970 i que va durar dues dècades fins la implantació de la LOGSE (1990).

EPA: Educació Permanent d'Adults. L'Ordre de 1973 que dona per acabada la Campanya d'Alfabetització de 1963, ja que "al cabo de diez años de Campaña, se han logrado plenamente los objetivos que se propuso", crea el Programa de Educación Permanente de Adultos per donar compliment al Capítol IV de la Ley General de Educación. EPA han estat sigles que entre els anys setanta i vuitanta a Catalunya designava les escoles d'adults. Fora de Catalunya es continua fent servir. Els centres de persones adultes són CEPA.

ERC: Esquerra Republicana de Catalunya (Partit polític)

Escuelas populares / Organitzacions d'iniciativa social sense ànim de lucre (SAL) /

Organitzacions de el "Tercer Sector" en el camp de la FBA. Usaré aquestes

terminologies indistintament. El terme "escoles populars" a més de ser més curt, té ressonàncies històriques – no tant a Catalunya; més a la resta de l'Estat -, i evidents vibracions freirianes. És més connotativa d'una sèrie de referents pedagògics i socials.

ESICO: Fundació Estudi i Cooperació.

EUiA: Esquerra Unida i Alternativa (Partit polític).

FACEPA: Federació d'Associacions Culturals i educatives de personis adultes. Àmbit català.

En realitat present fonamentalment a les comarques de Barcelona. Neix e 1996. Les associacions que van formar part al principi van ser AEPA, Agora i Heura de l'Escola d'Adults de la Verneda, APEPA (Associació Promotora de l'Educació d'Adults) de l'Escola d'Adults Pegàs de Barcelona, Associació d'Alumnes de Sant Roc de Badalona i Associació de Formació Permanent d'Adults Creixent de Premià de Mar¹⁶

FAEA: Federación de Asociaciones d'Educación de Adultos. D'àmbit estatal. A la fi de 1983 diverses associacions d'educació de persones adultes de diferents zones de l'Estat es reuneixen a l'Escola Popular de la Prosperitat de MADRID amb la finalitat d'organitzar las I Jornadas Estatales de Educación de Adultos que tenen lloc a Madrid al desembre de 1984. A partir d'aquell moment una Comissió Gestora impulsa la federació que es constitueix legalment al gener de 1987. AEPA que havia estat una de les associacions promotores abandona la federació al febrer del 2000. FAEA continua en actiu.¹⁷

FAPAC: Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya.

FAVB: Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona.

FCIC: Federació de Col·lectius d'Immigrants de Catalunya.

¹⁶ Informació actual: <http://www.facepa.org>

¹⁷ Atès que FAEA com a federació estatal tindrà poca rellevància en aquesta tesi, excepte en algun episodi concret, ens ha semblat important afegir en l'ANNEX I el document "10 anys de FAEA" que reflecteix un moment històric, 1984-1994, d'eclosió d'una nova lectura de la FpA per part del MEC entre 1983 i 1986. A partir d'aquesta data, data de publicació pel MEC del "Libro Blanco de Educación de Adultos, s'obliden en gran part les propostes recollides en ell i es retorna al discurs inveterat. L'ANNEX reflecteix també les esperances i contradiccions de les associacions i sectors de FpA. Ho vaig escriure com a preparació a les jornades de 1994. Web actual de FAEA, <http://www.faea.es/>

FMC: Federació de Municipis de Catalunya.

FMRP: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

GES: Graduat en Educació Secundària. Correspon al títol del Sistema Educatiu (GESO) impartit pels centres de formació de persones adultes. En no ser “obligatòria” l’educació de persones adultes, mantenir la terminologia GES”O” en l’oferta educativa adulta, a més d’un contrasentit, és un símptoma de la mentalitat que hem anomenat “retroescolar” i mimètica, que no té en compta l’especificitat de la formació amb persones joves i adultes.

GESO: Graduat en Educació Secundària Obligatòria. Títol del Sistema Educatiu establert per la LOGSE de l’any 1990.

GRAMC: Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers.

IC-Verds: Iniciativa per Catalunya – Verds (Partit polític).

ICE: Institut d’Estudis d’Educació. La FpA ha tingut relació especialment amb els de la UB i la UAB.

IMFE: Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell (Reus).

INCANOP: Institut Català de Noves Professions.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia. Mantindrem a tota la tesi les sigles de MEC, tot i que al llarg de la història ha afegit alguna lletra per l’increment de responsabilitats.

MESA DE FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES: Inicia la seva constitució a una assemblea a l’Hospitalet l’any 1988 amb motiu del traspàs de la formació de persones adultes al Departament de Benestar Social. Es un moviment integrat per professorat de CFA de Catalunya i els sindicats d’ensenyament o federacions d’ensenyament de CCOO, USTEC-STEs i UGT fonamentalment. Al treball ens hi referirem de forma abreviada com la “Mesa”.

MOVIBAIX: Moviment Educatiu en el Temps Lliure Infantil i Juvenil del Baix Llobregat.

PIAAC: *Programme for the International Assessment of Adult Competencies.*

PIMEC: Patronal de la Petita i Mitjana Empresa de Catalunya.

PIRMI: Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció.

PP: Partit Popular (Partit polític).

PSC: Partit dels Socialistes de Catalunya (Partit polític).

ONCE: Organización Nacional de Ciegos de España.

PI: Partir Independentista (Partit polític).

Radio ECCA: És una institució Educativa, Comunicativa i d'Acció social, nascuda a les Illes Canàries el 1965. Ràdio ECCA utilitza la tecnologia (la ràdio o les TIC) per fer la seva tasca educativa. Als seus orígens es va dedicar a l'alfabetització a través de la formació a distància. Actualment, Ràdio ECCA ofereix més de dues-centes accions educatives. És un centre concertat amb la Conselleria d'Educació del Govern de Canàries i un Centre de Formació a Distància.

REDA: Red de Educación Democrática de Personas Adultas.

SE: Sistema Educatiu. El que està regulat per les lleis del "sistema educatiu", LGE, LOGSE, LOCE, LOE, LEC a Catalunya, LOMCE, LOMLOE, lleis que sovint es denominen "d'educació", quan de fet totes elles són lleis del "Sistema Educatiu" (excepte la Universitat), restringint el concepte "educació". Aquesta restricció del concepte d'Educació a les etapes inicials, especialment a les de caràcter obligatori ha tingut i té repercussions, com insistirem, a l'educació en competències bàsiques de persones adultes.

SER.GI: Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social.

TRAMA: El col·lectiu Trama es va crear el curs 1986/87 com a grup d'opinió i alhora de suport de iniciatives formatives. A si mateix es va definir com un col·lectiu que "impulsa la realització de seminaris de recerca de nous models formatius que representin una alternativa crítica i renovadora, integrin els diferents agents socials que incideixen en la formació dels adults i impliquin a les institucions per tal d'elaborar un projecte compartit;

ahora ampliïn el marc curricular sota la triada formaci3-cultura-ocupaci3, comportin una dinamitzaci3 social de l'entorn, i siguin objectivables i repetibles en altres zones.

UAB: Universitat Aut3noma de Barcelona.

UB: Universitat de Barcelona.

UdG: Universitat de Girona.

UdL: Universitat de Lleida.

UGT: Uni3 General de Treballadors (Sindicat).

UNED: Universidad Nacional de Educaci3 a Distancia.

UNESCO: Organitzaci3 de les Nacions Unides per a l'Educaci3, la Ci3ncia i la Cultura.

UOC: Universitat Oberta de Catalunya.

UPC: Universitat Polit3cnica de Catalunya.

Referències

- Ayuste, A., Casamitjana, M., Ferrer, M., Formariz, A. (coord.) i Massot, M. (2009). *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- CEDEFOP. (2014) *Publications office of the european union*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Comissió de les Comunitats Europees. (2010) *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent*. SEC 1832 del 10 d'octubre. Brussel·les: CCE.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins*. Barcelona: Mediterrània.
- DeSeCo. (2009). Recuperat de <http://www.deseco.admin.ch>
- EURYDICE. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: MECD/CIDE.
- EURYDICE. Recuperat de <http://www.mec.es/cide/eurydice> i <http://www.eurydice.org>
- Federighi, P. (2000). *Glosario de la Educación de las Personas Adultas en Europa*. Xàtiva (València): Diálogos.
- OCDE. Directorate for Education. (2009) Directorate for Education. Recuperat de <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>
- Parlament de Catalunya. (1991). *Llei 3/1991 de 18 de març de Formació d'Adults*. (DOGC 1424, 27/03/1991). Barcelona: Parlament de Catalunya.
- Parlament de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació*. (DOGC 5422, 16/07/2009). Barcelona: Parlament de Catalunya.
- PIAAC. (2013). Informe español. Vol I: Madrid: MECD/INEE
- Titmus, C. (1979). *Terminología de la Educación de Adultos*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2009). *Confintea VI. Aprofitar el poder i el potencial de l'aprenentatge i l'educació d'adults per a un futur viable. Marco de acció de Belém*. Hamburg: UIL
- UNESCO. (26 de novembre de 1976) *IX Conferència General. Recomanació relativa al desenvolupament de l'educació d'adults*. Nairobi:
- UNESCO. (2013). *2 Informe mundial sobre l'aprenentatge i l'educació d'adults. Repensar l'alfabetització*. Hamburg: UIL

Capítol 2

Enfoc metodològic

José María García Blanco en el estudio preliminar del libro de Max Weber (1985), *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, cita unas palabras del autor sobre los estudios metodológicos:

Que Weber no valoró en mucho los estudios lógicos y metodológicos en sí mismos considerados, nos lo dice el mismo, con su habitual estilo polémico y hasta áspero, en una de sus intervenciones ante la “Verein für Socialpolitik”: “En el momento actual 1913 prevalece en nuestra disciplina algo parecido a una pestilencia metodológica. Es casi imposible encontrar un simple trabajo empírico cuyo autor - en interés de su propia reputación - no crea necesario plantear algunas consideraciones <metodológicas>. Esto puede ser comparado a un estado de cosas que nos recuerda el <flagelo de las ranas>. Para caminar no es preciso conocer la anatomía de las propias piernas. La anatomía se convierte en algo realmente importante solo cuando algo va mal (p. 9).

Weber aborda el tema de la irracionalitat en las ciències socials, i en concret en la història, donada la complexitat i “inesgotabilitat” intensiva i extensiva de la pròpia realitat. Però en una nota vol deixar clar que “las confusas opiniones de que la historia «no es» o «no es en el fondo» una ciencia, se fundan por lo general sobre falsas ideas”. (p. 125).

El criterio específico de las ciencias «subjetivantes», en la medida en que son ciencias *históricas* y no disciplinas normativas, consiste, pues, en el proponerse como objetivo la «simpatía», la «reproducción en la experiencia», concisamente: la «comprensión interpretativa» (p. 105).

La tesi s’ha plantejat a partir de les metodologies heurística i hermenèutica. Han sigut fonamentals les fonts documentals primàries i secundàries i les fonts orals de persones que han participat en els fets descrits, que tenien una opinió formada en el seu moment i que pot

haver-se aprofundit o modificat amb el pas dels temps, però que sempre es refereix a fets coneguts personalment. L'autor de la tesi ha estat implicat en tot el relat, l'ha viscut també personalment. L'era fàcil la interpretació de les fonts documentals, però calia contrastar la seva interpretació dels fets i dels documents, les seves hipòtesis de treball amb la d'altres actors, implicats també, i amb postures més o menys divergents. Aquesta ha estat una preocupació constant per intentar aconseguir el màxim d'objectivitat en la subjectivitat inherent a tot treball històric. A les notes preparatòries per a una segona edició de *¿Qué es la historia?* (Carr, 1985), que Carr no va poder veure publicada, R. W. Davies va trobar aquests apunts de l'autor:

La objetividad en historia no descansa, ni debe descansar, sobre ningún patrón de juicio fijo e inamovible, existente aquí y ahora sino solo sobre un patrón localizado en el futuro y que evoluciona de acuerdo con el paso de la historia» (...) La historia requiere la selección y el ordenamiento de los hechos referidos al pasado, a la luz de algún principio o norma de objetividad aceptado por el historiador; que necesariamente incluye elementos de interpretación. Sin esto, el pasado se disuelve en un informe montón de innumerables incidentes aislados e insignificantes, y no es en modo alguno posible escribir la historia» (p. 56).

Apunts posteriors que Carr explica a la primera edició amb un exemple:

No puede deducirse del hecho de que una montaña parezca cobrar formas distintas desde diferentes ángulos, que carece de forma objetiva o que tiene objetivamente infinitas formas. No puede deducirse, porque la interpretación desempeñe un papel necesario en la fijación de los hechos de la historia, ni porque no sea enteramente objetiva ninguna interpretación, que todas las interpretaciones sean igualmente válidas y que en principio los hechos de la historia no sean susceptibles de interpretación objetiva (p. 95).

Amb aquesta intencionalitat d'un patró inicial localitzat en el futur s'ha treballat la tesi. Tanmateix, ha anat evolucionant a mesura que consultava els documents, escoltava els testimonis, consultava la legislació i llegia discursos parlamentaris imaginant-me el to solemne o incisiu amb el que es pronunciaven.

2.1 Fonts documentals

2.1.1 Documents.

El fet que personalment hagi format part del Consell Assessor de Formació d'Adults des de l'any 1988 en què es va constituir fins l'any 2004 en què va deixar de reunir-se (tot i que legalment ho havia / ho hauria de continuar fent) significa que han passat per les meves mans totes les propostes que el Departament de Benestar Social normativament havia de sotmetre a la seva consideració i les resolucions que es prenen. Per una altra banda, des dels anys vuitanta participava activament en l'Associació AEPA, la única que aplegava el professorat de persones adultes en aquells moments, i a través d'ella vaig tenir accés a documentació dels anys setanta, anys en què no m'havia incorporat encara a la formació de persones adultes. No es tracta només de tenir accés a la documentació, sinó haver viscut esperances, decepcions, plantejaments teòrics, reunions, tallers, aprenentatges i pràctica educativa.

Comprender sucesos históricos pasa a ser *Sich-Verstehen*, esto es, comprenderse uno mismo a través de la historia, con lo que se ponen en relación el espíritu subjetivo del individuo con el espíritu objetivo (cultural) a través del espíritu objetivado (o apropiación de la cultura) (Vilanou, 2006, p. 57).

A partir dels anys noranta hi ha una divisió profunda en el moviment de les escoles d'adults. Posicionat l'autor en un dels pols del conjunt disjunt, podien quedar desequilibrades les fonts consultades. La inestimable ajuda d'un membre de CCOO¹⁸ m'ha permès consultar

¹⁸ Haig d'agrair a Lluís Filelles la possibilitat de consultar tots els documents sobre educació de persones adultes que hi ha a la seu de CCOO i que ell controla de forma personal.

fonts documentals primàries del sector del qual l'autor de la tesi estava més allunyat. Sense aquest suport la documentació no hauria estat tan exhaustiva. La quantitat de material i d'informació a l'abast ha sigut una de les dificultats per avançar en la tesi.

Un problema metodològic que he intentat abordar en el capítol anterior i que tal tenir en compte en la interpretació de tots els documents referits a l'educació de persones adultes, és la polisèmia en el ús quotidià de les paraules i els conceptes que fan referència a aquest camp educatiu. Ho planteja Vilanou (2006) des de la història conceptual:

La metodología de la historia conceptual que procede de la historia de la filosofía y de la filología histórica debe alternar el análisis semasiológico - es decir, el estudio del significado diverso de las palabras - con el análisis onomasiológico, relativo a la pluralidad de denominaciones usadas para describir el mismo fenómeno (p. 48).

2.1.2 Hemeroteca.

A partir de l'any 1983 i durant tot el període historiat s'ha publicat la revista *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* que ha anat canviant la capçalera. A partir del n. 19, desembre de 1993, es va denominar *PAPERS d'Educació d'Adults*, i a l'abril de 2000, *PAPERS d'Educació de Persones Adultes*. De periodicitat irregular arriba al 2009 amb 61 números publicats i una mitja de 30-35 pàgines cada número. Revista d'informació i opinió de l'Associació AEPA sobre l'educació de persones adultes considerada d'una forma holística, ha estat una altra de les fonts documentals més importants per registrar tots els esdeveniments tant del moviment d'adults com de les administracions, especialment de la Generalitat. A partir de 1992, escindit el moviment d'escoles d'adults, la revista opta per ser fonamentalment un mitjà de comunicació interna de la tendència i dels moviments que representa l'associació i, per tant, recull menys la pluralitat de les actuacions de les escoles de persones adultes. A canvi, guanya en l'anàlisi teòrica de la formació de persones adultes i del seu context social en què es desenvolupa.

El 1993 soc nomenat secretari del Consell Assessor de Formació d'Adults i entre les tasques que se m'encarreguen és la d'arxivar els retalls de premsa que es refereixen a l'educació de persones adultes i que arriben a la Direcció General per mitjà de les delegacions territorials. A finals de 2004 un cop l'educació de persones adultes torna al Departament d'Educació el subdirector general Miquel Inglés ens comunica que podem llençar tot l'anterior que no sigui documentació oficial. Ja en aquell moment penso que els retalls de premsa, uns 3.000, poden ser útils com a font secundària per un treball historiogràfic de l'educació de persones adultes, especialment de l'època insòlita en que depenia de Benestar Social. Aquells retalls han sigut una font de coneixement per aquesta tesi, sobretot per tenir constància de les notícies locals de les comarques de Tarragona i Lleida. Molts dels retalls de premsa indiquen la publicació, però no la pàgina del diari. Això ha estat una dificultat a l'hora de consignar les referències segons la normativa APA.

2.1.3 Legislació i intervencions parlamentàries.

Tota acció de govern queda reflectida en la legislació que produeix. La tesi ha anat recollint la més significativa interpretant-la i recollint les diverses postures que provocava la seva publicació. Hi ha un text de Vilanou (2006) que ha planat en tota la legislació, especialment en l'època que l'educació de persones adultes depenia del Departament de Benestar Social i en la normativa que desplegava la llei de formació d'adults de 1991. El concepte i els termes "formació d'adults" segons la llei inclou formacions acadèmiques, formacions laborals i culturals, que depenen de diferents Departaments i institucions. La lluita per evitar la invasió de competències va fer que acabés sent una declaració d'intencions en la normativa posterior. Escriptura Vilanou:

En última instancia, se puede decir que el cambio semántico de los conceptos no es más que una plasmación de la lucha social que siempre implica una contienda -así ocurre con

locuciones como «revolució», «democràcia», «classe» o «ciudadano»- por el concepto (p. 51).

Es podria afegir el concepte «educació d'adults».

Malgrat que tota aquesta legislació pot consultar-se on line, no sempre els camins virtuals són fàcilment transitables. Hem intentat facilitar les vies més accessibles a qualsevol lector futur.

L'etapa de Benestar Social ha estat rica en mocions parlamentàries al Govern sobre el capteniment de l'educació d'adults, l'alfabetització, els recursos que s'hi dedicaven i la necessitat del Graduat en secundària. Amb freqüència hem llegit les intervencions de l'oposició i del govern al Parlament per poder abduccir en un procés inferencial la interpretació de les seves paraules, la semiosi com exposaria Umberto Eco (1992, p. 249), tenint molt en compte qui les deia, en representació de quina corrent ideològica i en quines circumstàncies. Ja que com diuen Vilanou i De la Arada (2010)

la tarea historiográfica comporta siempre dos momentos -esto es, la concatenación entre los datos encontrados y las interpretaciones realizadas al socaire de estos documentos- que se implican mutuamente. De este modo, las interpretaciones nos llevarán a plantear y sugerir hipótesis de trabajo que, a su vez, nos remitirán a la búsqueda de nuevas fuentes informativas. La historia se construye, pues, como si se tratara de un verdadero hilo de Ariadna en que la heurística y la hermenéutica, la búsqueda de fuentes y su interpretación, no constituyen compartimentos estancos, sino que se establecen flujos y relaciones entre sí (p. 29).

2.1.4 Documents gràfics.

Una altra font documental primària han estat els documents gràfics que acompanyen en annex els capítols pròpiament històrics. Són díptics, tríptics, , fotografies de concentracions, assemblees o manifestacions on es poden llegir els plafons o les pancartes que les

acompanyen, vinyetes de fitxes d'alfabetització que es feien servir, cartells de festes de les escoles d'adults, punts de llibres, portades de llibres o de les revistes d'adults del moment, etc. Les he acompanyat amb una breu descripció de la imatge i en alguns casos la transcripció d'algun text que per la reduïda mida de la imatge és feia il·legible. Documents originals molt dispersos, alguns d'ells molt difícils de trobar.

2.2 Investigació qualitativa: fonts orals i històries de vida

Quan llegia a la conferència de Paul Thompson al *Col·loqui sobre les fonts orals* de Mallorca (Vilanova, 1984) la funció dels griots africans recitant de memòria la història dels seus pobles, per deformació professional recordava el discurs de l'escriptor Hans Magnus Enzensberger "*Elogi de l'analfabet*" que pronuncià quan va rebre el premi Heinrich Böll que li va atorgar la ciutat alemanya de Colònia el 1985:

Se preguntarán que cómo es que precisamente un escritor toma partido por los que no pueden leer... Pues está muy claro. Porque los analfabetos fueron los que inventaron la literatura. Sus formas elementales, desde el mito a las rimas infantiles, desde el cuento a la canción, desde la plegaria al acertijo, son todas ellas mucho más antiguas que la escritura. Sin la tradición oral no habría poesía; sin los analfabetos no existirían los libros.

Afirmava Paul Thompson (1984) que

Ces sources étaient hautement appréciées et considérées comme un chemin vers la vérité, plus fiable que l'utilisation des seuls documents écrits et cela par presque tous les historiens importants jusqu'au 18^e siècle (p. 13).

I continuava:

La qualité des témoignages dépend aussi essentiellement du style de l'interview.

L'historien doit apprendre à encourager un témoin, à l'écouter, et par-dessus tout à ne jamais l'interrompre, mais il doit également venir avec des questions bien préparées (p. 16).

A Mercè Vilanova el terme de “història oral” li sembla una contradicció i prefereix parlar de “història sense adjectius”. Vilanou i De la Arada (2010, p. 33) citen un fragment del seu article “Reflexiones en torno a las fuentes orales y la historia sin adjetivos” que va escriure l’any 1998 per *Estudis. Revista de Historia Moderna* de la Universidad de Valencia (24):

La historia oral, sencillamente, es una contradicción o una paradoja: aunque es un eslogan que vende bien nuestro producto. He dicho y repetido que como denominación es mejor historia sin adjetivos, es decir una historia bien hecha, por lo que necesariamente debe utilizar además de cifras, imágenes, textos y sonidos, fuentes orales. Si no es así corremos el riesgo de escribir historias incompletas que silencien aspectos esenciales de nuestro vivir (p. 497).

Més de deu anys abans en el *Col·loqui* de Mallorca citat insistia de fet en la mateixa idea de la complementarietat de les fonts:

A la meua manera de veure, per al contemporanista, el més decisiu és establir un diàleg entre les fonts escrites, acabades i limitades, i les fonts orals, obertes i vives, perquè les unes i les altres donen versions diferents i, per això mateix, es potencien i dinamitzen entres sí (p. 131).

Aquesta complementarietat a l’ampli aparell documental que he pogut consultar la he cercat a través de nombroses entrevistes semiestructurades amb uns guions inicials que adjuntaré al final d’aquest capítol i que s’anava adaptant al curs del relat. Excepte una entrevista d’entitats, els entrevistats ens coneixíem d’antuvi. Tots i totes les entrevistades estaven o havien estat implicades en aquesta història des de posicions i postures diverses. Tenien molts anys d’experiència, per facilitar, des d’un punt de vista sociològic i interpretatiu, la contraposició de records necessària per a la tesi. La diversitat d’opcions i de perspectives va estar, per tant, un criteri fonamental en la tria de les persones. Preteníem amb les entrevistes

la recuperación de una historia colectiva, de una memoria de aquellos protagonistas de la historia que, con sus experiencias y recuerdos, iluminan un pasado histórico que muchas veces se ha analizado en el transcurrir de los tiempos, atendiendo desde arriba a los grandes acontecimientos, con el olvido expreso de quiénes participaron activamente en la construcción de la historia social de una determinada comunidad (Vilanou i De la Arada, 2010, p. 38).

També es va cercar la diversitat de territoris, dues persones de Tarragona, dues de l'àrea de Girona i dues de Lleida. No obstant això, la majoria dels i de les entrevistades van ser de Barcelona i comarques atès el seu pes demogràfic.

Em va semblar convenient afegir també entrevistes a una petita mostra d'entitats que fan alfabetització i ensenyament de llengües a persones immigrades i tallers de competències bàsiques demandades per l'entorn, com informàtica d'usuari o suport per omplir registres administratius, cuina per principiants, tertúlies literàries..., amés d'orientació formativa i legal, i assessorament sobre els serveis de l'entorn, etc. Tenia com a objectiu conèixer les diferències existents amb els CFA actuals, per poder comparar, repensar i millorar el futur organitzatiu de la formació en competències bàsiques de les persones joves i adultes en el seu conjunt.

Les entrevistes es van realitzar en el bienni 2015-2016. En concret, vam fer 45 entrevistes que representen 68 persones entrevistades ja que en 8 casos les entrevistes van ser grupals. La gran majoria d'entrevistats eren mestres en actiu. L'experiència en escoles de persones adultes era entre els i les mestres en actiu de 30 o més anys. Altres persones entrevistades havien exercit de mestres entre 10 o 20 anys i en el moment de fer l'entrevista estaven fent altres tasques a l'administració o fora d'ella, però havien continuat mantenint interès i contacte amb la formació de persones adultes. Afegirem un breu CV de cadascuna d'elles en relació amb l'objectiu històric i propedèutic d'aquesta tesi.

Amés dels mestres vam entrevistar subdirectors generals d'educació de persones adultes, persones amb responsabilitats administratives en la Direcció General de Formació d'Adults i en la de Formació Professional i Educació Permanent, professors/es universitàries amb experiència prèvia i directa en aquest camp, dues inspectores, un director d'una escola d'un centre penitenciari, un expert en formació ocupacional, una en política lingüística i un grup d'alumnes del CFA de Ripollet (Barcelona).

He afegit dues llargues entrevistes de persones que no tenen a veure directament amb l'educació de persones adultes de Catalunya, però que van tenir un impacte teòricament important en la dècada dels vuitanta i, sobre tot, van evidenciar amb el seu entusiasme des de dins de l'Administració Educativa del Govern Central, entusiasme al capdavall frustrat, els murs que el MEC representava per a qualsevol canvi en profunditat de l'educació de persones adultes. Els vaig entrevistar a Madrid l'any 2001 amb motiu d'un altre projecte. Es tracta de José Antonio Fernández, assessor tècnic de la Secretaria General d'Educació de 1983 a 1989 i posteriorment assessor d'un organisme de la Unió Europea, coordinador i redactor principal del *Libro Blanco de Educación de Adultos*, editat pel MEC (1986) i acollit per molts sectors d'educació de persones adultes com una nova orientació de l'educació tradicional d'adults. Va ser, alhora, inspirador del Títol III de la LOGSE, "De la educación de las personas adultas"¹⁹. L'altra entrevistada que he afegit en aquest treball és Elena Angulo, Cap de Servei d'Educació d'Adults al MEC, posteriorment Subdirectora General d'Educació Permanent, i Cap de Gabinet del Secretari d'Estat en la època dels ministres Maravall, Solana i Pérez Rubalcaba (1982-1993). En el moment de l'entrevista, directora General de Foment i Promoció Cultural de la Junta de Andalusia (1997-2003). Insisteixo, van posar en evidència que a l'Administració Educativa, amb coneixement profund dels seus entrellats, l'educació

¹⁹ En la temàtica de la formació de persones adultes, totes les lleis posteriors han seguit les pautes d'aquest Títol III amb petits canvis de nomenclatura.

bàsica de persones adultes només podia tenir el rol de compensació dels coneixements i titulacions no assolits “en el seu moment”.

Tres professores em van demanar que si citava algun fragment de la seva entrevista a la tesi no fes públic el seu nom, cosa que he respectat. Tampoc les inclouré en el *pen drive* annex a aquest capítol. Hi ha també opinions a micròfon tancat, *off the record*, que aporten informació valuosa anònima. Tres professionals més o per activa o per passiva no han volgut entrevistar-se. La seva negativa no ha tingut cap mena d'importància, atesa la ingent informació oral i documental amb la que he pogut treballar. Dissortadament l'entrevista prevista amb la Directora General de Formació d'adults, Àngela Miquel, no va ser possible. Va morir abans de plantejar-li. Només he descartat per inoportuna en el seu moment una possible entrevista que pensava demanar a l'expresident Pujol.²⁰

Excepte quatre entrevistes que s'han obtingut via mail, la resta han estat entrevistes individuals o en grups presencials, gravades, transcrites literalment, només obviant en una segona lectura els aspectes col·loquials innecessaris, enviades posteriorment a les persones entrevistades que, de forma activa, en alguns casos afegint noves aportacions, o de forma passiva han confirmat el seu contingut.

3. La via hermenèutica

Ja he deixat constància des de la introducció que el plantejament d'aquesta tesi estava més en el futur que en el passat. Vilanou (2006):

Ciertamente que todo acontecer humano tiene lugar en un campo de experiencias y frente a un horizonte de expectativas, hasta el punto que estas dos categorías trascendentales -la experiencia y la expectativa- permiten fundamentar la posibilidad de la historia (p. 47).

²⁰ Explico en una nota del cap. 7 els meus arguments. Només recordar que les entrevistes són del període 2015-16, i el que es va conèixer com “la deixa de l'avi Florenci” va ser a l'estiu de 2014, l'immediatament anterior.

He insistit més d'una vegada la intencionalitat: calia fer el relat més ajustat del passat a través dels mètodes d'investigació quantitativs i qualitativs per poder-lo interpretar i treure'n conclusions sobre el futur de l'educació en competències bàsiques. Conclusions i propostes teòriques, pràctiques i organitzatives que, alhora, deixessin el camp obert a la falsació. Carr (1985) recull bé aquest procés de reconstrucció de les dades (encara que ell sempre es refereix a dades factuais i no va atendre a les fonts orals).

La reconstitución del pasado en la mente del historiador se apoya en la evidencia empírica. Pero no es de suyo un proceso empírico ni puede consistir en una mera enumeración de datos. Antes bien el proceso de reconstitución rige la selección y la interpretación de los hechos: eso es precisamente lo que los hace hechos históricos (...) Ante todo, los hechos de la historia nunca nos llegan en estado «puro», ya que ni existen ni pueden existir en una forma pura; siempre hay una refracción al pasar por la mente de quién los recoge (p. 91).

La interpretació dels fets és el que els confereix la qualitat de fets, documents o converses històriques. És el que hem pretès amb la presentació d'aquesta tesi: construir el futur intentant una interpretació exigent del passat.

ANNEX 1. Persones entrevistades²¹, ordenades per ordre alfabètic del cognom.

El llistat de les persones entrevistades creiem que concreta la diversitat de vivències, opinions, relats, experiències, pensaments, expectatives pròpies d'una realitat construïda socialment. I com llegia fa anys en la presentació d'un dels *Quaderns d'Educació Contínua* dedicat a "Històries de vida i emancipació" (Rivas, 2011):

Els subjectes amb què m'he trobat (...) m'han permès construir el que soc ara, i la capacitat de reflexionar sobre aquest procés em permet comprendre el camí seguit i, d'acord amb això, assumir la meua pròpia història com a part de la història col·lectiva. Per tant, en fa

²¹ El lloc d'entrevista permet copsar la proximitat de totes les entrevistes, la majoria de les quals realitzades en llocs molt propers a entrevistador i entrevistats. Les referències dels entrevistats són simplement orientatives i preses en el moment de l'entrevista.

responsable del món en que visc i en què actue. En aquesta forma de consciència radica la possibilitat de l'emancipació, seguint el pensament freireà (p. 8).

Les dades que s'aporten corresponen a nom i cognom de la persona, data de l'entrevista, breu referència a la seva dedicació present o passada en relació a l'entrevista i lloc de l'entrevista.

Conxita Abellí – 12/12/2015 - Mestra CFA la Concòrdia de Sabadell i a Sant Feliu de Guixols, jubilada . Resposta per mail // **Pedro Acebillo** – 27/05/2016 – Promotor de la Coordinadora d'Escoles d'Adults dels anys setanta - Coordinador del CIDEU- Entrevistat al CIDEU // **Àngels Almendros** – 17/12/2015 – Directora del CFA Sant Feliu de Llobregat, Coordinadora de les escoles d'adults de Barcelona a Benestar Social i a Ensenyament, actualment inspectora - Entrevista a la Inspecció/Casp // **Xavier Aranda** – 17/02/2016 - Director del CFA Jacint Verdaguer del Centre Penitenciari Model de Barcelona – Entrevista al bar “Els Quinze” de Barcelona // **Miquel Blanch** – 29/04/ 2016 - mestre del CFA Girona(s'incorporen al final, Anna Barbany i Teresa Parés) – CFA de Girona // **Jaume Botey** – 29/12/2015 – Impulsor de l'escola d'adults de Can Serra (l'Hospitalets de Llobregat) - Professor d'Història a la UAB, jubilat - Entrevista a casa seva // **Manel Callao** – 25/11/2015 – Director CFA Tarragona de Tarragona – Entrevista bar P. de Gràcia/Aragó // **Juanjo Candanedo** - 13/10/2015 – mestre d'adults al Clot, jubilat - Entrevista a Can Basté // **Miquel Casanovas** – 13/11/2015 – Mestre d'Adults a Manlleu, jubilat - Entrevistat a casa meva // **Enric Castella** – 15/09/2015 – Cap de Servei de Formació d'Adults – Entrevista al Departament d'Ensenyament // **Remei Constanza** – 24/05/2016 - Mestra d'adults – Breu temps coordinadora de les escoles d'adults de Barcelona a Benestar Social - Entrevistada al CFA Pere Calders // **Antonio Córcoles** –26/01/2016 - Gerent Fundació Paco Puerto de CCOO de Catalunya – Entrevista a la seu de la Fundació // **Félix Delgado** – 29/11/2015 – mestre d'adults a Mataró, autor del mètode interactiu URUK del MEC – Entrevista a la

terrassa bar Galicia – Rbla de Poble Nou // **M. Antònia Doz** – 20/07/2015 - Directora del CFA Carmel - Entrevistada al CFA El Carmel // **Carles Duarte** – 23/07/2015 – Subdirector General de Educación de Adultos (11/1994 – 04/1995) – President del CONCA (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts) i Director de la Fundació Lluís Carulla – Entrevista a la Fundació // **Rosa Maria Falgàs** – 14/07/2015 – Mestre d’adults, coordinadora de Formació d’adults a Girona, Directora del CFA de Girona, membre de la AEEA, jubilada - Entrevista a EICA // **Lluís Filella** -11/05/2017 – Membre de la FETE de CCOO -Molt actiu a la Mesa d’Educació d’Adults durant els anys noranta – Entrevista a la seu de CCOO // **Victòria dels Àngels Garcia** – 22/06/2015 – CFA Sant Roc de Badalona, jubilada - Entrevista a casa meva // **Paco Garcia de Haro** – 7/01/2016 – Escolapi. Mestre d’adults a La Mina anys setanta. Referent dels començaments de la Coordinadora d’Escoles d’Adults i del SEPT – Entrevista a Servei Solidari (Barcelona) // **Montserrat Gimeno** – 10/12/2015 - Política lingüística (Departament de Cultura) - Membre de la Junta d’Omnium Cultural – Entrevista a casa meva // **Antoni González Senmartí** – 1/10/2015 – Subdirector Gral de Formació d’Adults, catedràtic de Greg a la URV - Entrevista a EICA // **Ramon Martínez Deu** - Subdirector General de Formació d’Adults al Departament de Benestar Social - Secretari General del Departament d’Educació – Entrevista al seu despatx // **Àngel Marzo** – 14/08/2015 – mestre d’adults, coordinador de l’AFA Martinet de Nit, Director del CFA Canyelles - professor de la UB – Entrevista a Masnou // **Carme Massa** – 22/03/2016 - Inspectora des de 1996, Subdirectora General de Formació d’Adults de 2005 a 2007 - Directora de Centres del Consorci d’Educació de BCN fins el 2015 -Entrevista al CEB // **Margarida Massot** – 2/09/2015 – Mestre d’adults a la Concòrdia (Sabadell) – Professora a la UAB – Entrevista despatx UAB // **Lluïsa Nicolau** – 22/07/2015 –Cap de la Secció d’Avaluació de Programes Formatius de la Direcció General de Formació d’Adults - Cap de serveis de currículum d’adults a Benestar Social i Ensenyament - Cap de servei en funcions d’escolarització i

registre de títols - Entrevista al seu despatx del Departament d'Ensenyament // **Sebastià Parra** – 15/09/2015 – Mestre d'adults - Promotor de l'escola africana Samba Kuballi - Director del CFA de Salt (Girona) - Entrevista a casa seva a Girona // **Sebastià Poy** – 28/06/2016 - Director del CFA Josepa Massanés de Tarragona – Entrevista al CFA // **Joan Queralt** – 11/02/2016 – Mestre d'adults a diversos CFA - Director acadèmic de l'IOC – Entrevista a la seu de l'IOC // **Trini Rovira** – 30/10/2015 – Mestra d'adults a diversos CFA – Afiliada a CCOO - Dirigent de la MESA d'Educació d'Adults - Entrevista a casa meua // **Montserrat Ruiz** - 11/06/2018 - Mestra del CFA Pegaso – Entrevista al bar The New Orleans, continuada a través de mails // **Montserrat Sala** – 17/09/2015 – Mestra d'adults – Inspectora - Cap de Servei de formació d'adults a Ensenyament i posteriorment a Benestar Social - Entrevista a EICA.

Entrevistes grupals.

Mestres de formació de persones adultes de l'àrea metropolitana de Barcelona - 6/07/2015 - Entrevista a EICA: **Montserrat Castellví** - Mestra d'adults al CFA Jaume Tuset de Ripollet; **Virtuts Jiménez** - Mestra d'adults a l'escola de El Clot; **Llum Lemos** - Mestra d'adults del CFA Pegaso, jubilada; **Fernando López** - Mestre d'adults del CFA Pegaso - Professor titular de sociologia a la UB, jubilat; **Bep Masdeu** - Mestre de adults - Professor associat de sociologia a la UB - Director d'institut de secundària, jubilat.

Mestres del CFA Trinitat Vella (Barcelona) - 17/03/2016 – Entrevistades al CFA Trinitat Vella: **Montserrat Martínez Silvestre** – Directora; **Mercè Redon** – Professora

Mestres del CFA Mollerussa (Lleida) – 18/11/2015 – Entrevista al CFA Mollerussa: **Dolors Belloch** – Directora; **Quim Balaguer** – Coordinador TIC.

Mestres del CFA Anna Murià (Terrassa) – 5/04/2016 – Entrevista al CFA Murià: **Sussi Mayoral** - Directora, jubilada; **Maria Martínez** - Cap d'estudis, jubilada; **Montse Trullas** - Mestra en actiu.

Alumnat i mestra del CFA Jaume Tuset (Ripollet, Barcelona) – Entrevista al CFA:
Montserrat Checa – alumna participant; **Leandra Torres** – alumna participant; **Encarna López** – alumna participant; **Piedad Hernández** – alumna participant; **Filo López** – alumna participant; **Elena Buendia** – alumna participant; **Maria Cabezas** – alumna participant; **Montserrat Castellví** – professora.

Ex col·laboradors/es escoles de persones adultes - 3/09/2015 - Entrevista a EICA:
Anna Ferri - Col·laboradora de La Verneda - Tècnica d'Educació a la Diputació; **Jordi Lleras** – Alumne i col·laborador de La Verneda - Tècnic del CPNL.

Ex col·laboradors/es escoles de persones adultes – 28/12/2016 – Entrevista a casa de l'Adriana Sabater: **Ester Rams** - Col·laboradora de La Verneda – Professora de l'Escola Comunitària de Formació Permanent, “La Troca”, de Sants (Barcelona); **Adriana Sabater** - Col·laboradora de La Verneda – Professora de l'Escola Comunitària de Formació Permanent, “La Troca”, de Sants (Barcelona); **Isis Sainz** - Col·laboradora de La Verneda – Coordinadora del Pla Comunitari de la Sagrada Família.

Administratives amb responsabilitats a la Direcció General de Formació d'Adults de Benestar Social i en el pas a Ensenyament – 31/08/2015 - Entrevista a casa la Pilar Carazo: **Carmina Gómez** - Directora adjunta del Centre de Recursos de la Direcció General de Formació d'Adults - Secretària de la Comissió Interdepartamental - Mestra de l'AFA Prosperitat; **Pilar Carazo** – Secretària de la Directora General d'Afers Socials - Membre de l'equip de secretaria de la Directora General de Formació d'adults.

Entrevistes a entitats: aproximació a un mètode qualitatiu de comparació i contrast

Apropem-nos – 24/07/2015 – Poble Nou (Barcelona) - Entrevista a Can Felipa (Poble Nou): **Manel Andreu** - President de l'Associació de Veïns de Poble Nou.

PROBENS – 13/07/2015 – El Raval (Barcelona) – Entrevista a PROBENS: **Montserrat Ros** - Presidenta DE PROBENS).

MigraStudium – Ciutat Vella (Barcelona) – Respostes per mail: **Quim Pons** – Impulsor del projecte; **Eneida Alaiz** – Coordinadora.

EICA 1 – 14/07/2015 – Casc Antic (Barcelona) – Entrevista a EICA: **Cristina Fons** - Ex coordinadora EICA– Professora IES; **Carme Vendrell** - Ex coordinadora EICA – Professora EOI; **Albert Lamora** – President – Professor IES; **Antonia Salazar** – Coordinadora EICA.

EICA 2 – 22/07/2015 – Casc Antic (Barcelona) – Entrevista a EICA: **Clara Balaguer** – Ex coordinadora EICA – Tècnica Consorci Educació de Barcelona; **Anna Ferri** – Ex coordinadora EICA - Tècnica d'Educació a la Diputació; **Antonia Salazar** – Coordinadora EICA.

SERVEI SOLIDARI - El Raval (Barcelona) – Respostes per mail: **Andreu Trilla** – Impulsor del projecte.

ANNEX 2. Guions base de les entrevistes

Tenint en compte la diversitat dels i de les entrevistades i les seves diferents responsabilitats en l'educació de persones adultes durant tot el període, no hi ha només un Guió base, sinó diferents guions, molts d'ells personalitzats, en funció de la peculiaritat de les persones entrevistades i dels llocs estratègics que havien ocupat. Buscava la màxima informació i les possibles opinions discordants i complementàries dels fets. Ja he dit que coneixia les persones d'antuvi i podia dirigir l'entrevista per obtenir el màxim de dades possibles a partir de la seva experiència. Transcriu alguns exemples de guió

ANNEX 2.1 Guió entrevistes a mestres.

1. Quin record teniu de la coordinadora d'escoles d'adults i com la descriuríeu? Quan i com comença?
2. Quines lluites hi va haver, especialment per l'augment de places d'educació d'adults?

3. Recordeu “l’EPA nova” i “l’EPA antiga”, quines característiques s’atribuïen a una i a l’altra?
4. Estaríeu d’acord amb aquests 4 característiques del moviment d’escoles d’adults de l’època de la transició
 - neixen en contacte directe amb les reivindicacions populars del moment
 - s’organitzen de forma assembleària
 - cap al final prenen l’opció de pertànyer a la xarxa pública sota el control d’organismes populars
 - la dotació de places públiques es fa a través de l’assemblea de la coordinadora i això té com a conseqüència la desaparició de la coordinadora
5. Quin record i quin paper van jugar Paco García de Haro, Pepe i el SEPT en aquells moments i quins enfrontaments es van produir, per què i quines conseqüències van tenir?
6. Quin record teniu de l’AEPA dels primers anys i quines raons serien les que explicarien el seu declivi posterior?
7. Quina valoració faríeu de la MESA i els Sindicats?
8. Quina imatge teniu del pas per Benestar Social?
9. Què ha significat el pas per ensenyament, ha beneficiat o ha perjudicat a les escoles d’adults? En quins aspectes?
10. Podríem dir que en general els valors que defensaven els educadors i educadores d’adults en l’època de la coordinadora s’han anat diluint al llarg d’aquests anys? Quines han estat les causes? Quins eren aquells valors?
11. Quins noms propis hi ha hagut a l’educació d’adults durant aquests anys i quin judici crític us mereixerien.

ANNEX 2.2 Guió entrevista Sebastià Parra.

1. CV sobre actuacions amb formació d'adults
2. Quan i com comença la formació d'adults a Girona?
3. Tens títol de mestre? Per l'entrevista de la Revista de Girona sembla que no
4. Comences a la Font de la Pólvora
5. La història del SEPT, la seva relació amb el SEPT i el final del SEPT?
6. Va participar de la Coordinadora d'Escoles d'Adults?
7. Com interpreta el trencament entre la Coordinadora i el SEPT?
8. Dius que la unitat és indispensable per canviar les situacions, has estat un home d'unitats o d'enfrontaments?
9. Aspectes positius i negatius de l'AEPA
10. Com valora l'època a Benestar Social i el suport que dona a Orlando Pineda en una de les seves visites i amb ell li donen comissió de servei
11. Com neix Samba Kubally i la seva relació amb el Departament de Benestar
12. El seu pas per Salt com a polític i com a director del CFA
13. Com valora el paper de la Mesa
14. Les seves relacions amb la M Rosa Falgàs al començament quan ella va a --- , després com a coordinadora i després com a directora del CFA
15. Valoració del pas a Ensenyament
16. La Campanya d'alfabetització a Nicaragua: Raons de l'èxit i el fracàs. L'impacte a Catalunya al voltant dels vuitanta
17. Com veu l'evolució del professorat des de finals del setanta fins avui i quines circumstàncies socials hi ha influït
18. Que hauria de canviar en la formació d'adults
19. Què pensa d'una possible municipalització

ANNEX 2.3 Guió entrevista Miquel Casanovas.

1. Vas començar a treballar amb adults a Madrid amb l'Elena Angulo a una entitat d'alguna ordre religiosa. Vau fer alguna reivindicació i us van treure. És així?
2. Quan vas arribar a Barcelona o Manlleu i com vas entrar a EA? En quin moment estava el moviment d'escoles d'adults?
3. Vas ser el primer president d'AEPA?
4. Com recordes ara l'assemblea de Santa Elena d'Agell i quines conseqüències va tenir?
Tu i jo, potser més jo que tu ens vam posicionar amb la línia Ramon
5. Te'n recordes de l'entrevista que vam tenir amb el Jordi Pujol? Creus que el vam influir en que l'EA passés a Benestar Social? En Carles Duarte ho explicava per la seva formació germànica i la preocupació que ell tenia per les persones i la seva formació.
Però ara...
6. En Ramon Flecha em va comentar alguna vegada que nosaltres a l'entrevista vam afavorir el to assistencialista i que si hi hagués anat ell li hauria fet veure l'EA d'una altra manera.
7. Per què surt la MESA? Per la manca d'atenció de l'AEPA als temes laborals (la Trini em comentava que perquè l'AEPA donava suport al voluntariat i estava amb l'Àngela Miquel). Deia que van tenir reunions amb el Ramon per posar-se d'acord, però no va ser possible.
8. Tens la sensació que la MESA també abordava temes pedagògics o fonamentalment laborals?
9. Te'n recordes de TRAMA. Què pretenia? Per què no va tirar endavant?
10. Què fa que la formació bàsica no acabi de trobar el seu desllorigador?
11. Quin record tens de la primera estada a Ensenyament?
12. La impressió global sobre l'època a Benestar Social? Aspectes positius i negatius

13. El pas a Ensenyament. Aspectes positius i negatius.
14. AEPA i la MESA pràcticament no existeix, el moviment s'ha diluït, per què?
15. Com veuries la municipalització de l'EA?

ANNEX 2.4 Guió entrevista a Antoni González Senmartí, subdirector general a Benestar Social.

1. Quan de temps va estar de subdirector de formació d'adults
2. Per què passa l'EA a Benestar Social?
3. L'Àngela tenia coneixement d'EA quan la nomenen?
4. Per què Jordi Pujol manté a l'Àngela, malgrat l'escàndol de la Residència Alba i les males relacions dins i fora del partit?
5. Quan es redactà la Llei semblava que hi havia la possibilitat que sortís l'Institut Permanent d'Adults. Per què no va sortir?
6. L'Àngela sembla que va entendre la necessitat d'una especificitat de la formació d'adults, però no ho va aconseguir (la convocatòria d'un concurs específic d'inspecció d'adults), per què?
7. Quina valoració faria de l'època de BS?
8. Quina valoració del pas a ensenyament?
9. La formació en competències bàsiques d'adults és invisible a la societat. També a la Universitat. Per què? La llicenciatura d'EA, per exemple, no va prosperar.

ANNEX 2.5 Guió entrevista Carme Massa, subdirectora general a Ensenyament.

1. CV com a subdirectora general de formació d'adults. Entre quins anys?
2. Substitueix a Miquel Inglés, que va estar poc temps en el càrrec.
3. Què es troben al Departament d'Educació quan hi ha l'assumpció de competències des de Benestar Social?

4. Quines són les línies generals que es proposen redreçar: homogeneïtzació de l'estructura administrativa amb els altres nivells del Departament, creació de centres,...?
5. Quines són les activitats de la subdirecció general / Direcció General mentre ella és en el càrrec: la revista Enllaç, el Premi Rafael Farré, les jornades Innova,...?
6. Com són les relacions amb el professorat, en concret amb la Mesa?
7. Per què desapareix la subdirecció general?
8. Hi havia per part d'algun sector una idea equivocada del concepte de "especificitat" en educació d'adults?
9. Per què cessen Miquel Inglés?

ANNEX 2.6 Guió entrevista Jaume Botey.

1. El document **LA DIMENSIÓ CULTURAL EN L'EDUCACIO PERMANENT** que em vas enviar com a "Llibre Blanc PSC" del 97, a què correspon?
2. Si té un recull de les manifestacions, tancades, vagues de fam entre el 77 i el 81.
3. El trencament entre la Coordinadora i el SEPT, estratègies diferents, personalismes?
4. Per què desapareix el SEPT?
5. El programa *Alfabetització amb voluntariat* de 1993.
6. Com valoraries la personalitat i la tasca pública en adults de l'Àngela Miquel?
7. Com valoraries l'etapa de Benestar Social?
8. I el pas a Ensenyament amb un govern tripartit i una DG de Iniciativa?
9. Com veus la situació actual?
10. Quin seria el model de escola d'adults?
11. Que et semblaria la municipalització?

ANNEX 2.7 Guió entrevista alumnat CFA Ripollet.

1. Presentació de cada persona i quan de temps ha estat en contacte amb l'escola.
2. Perquè i quan vau venir cadascuna de vosaltres.
3. Que ha significat per vosaltres l'escola d'adults i tenint en compte que algunes ja fa anys que vau passar per l'escola d'adults, si ha significat alguna cosa en la vostra vida quotidiana, familiar, de feina, de relació amb altres persones, de participació en la societat.
4. Vau fer una associació, quina utilitat tenia, què feia.
5. Totes sou dones. És cert que hi ha menys participació dels homes? Per què?
6. En algun moment l'associació va participar en alguna reivindicació de l'escola
7. Com a participants, heu notat alguna diferència de la primera època que depeníem de Benestar Social a l'actual que depenem d'Ensenyament?

ANNEX 2.8 Guió entrevista entitats: Apropem-nos.

1. En quin any neix?
2. Per què neix i a quines necessitat del moment respon en el seu origen i quines són les seves respostes a aquestes necessitats?
3. Quin paper juga en el seu naixement el moviment veïnal i en el seu desenvolupament posterior?
4. Hi ha hagut moments de crisis? Per quines raons?
5. Es poden assenyalar etapes en el seu desenvolupament? Quines característiques tindrien?
6. Què ha canviat en relació al públic atès i a les seves necessitats des del començament fins ara?

7. Al llarg d'aquests anys es podrien assenyalar canvis en relació a les motivacions de les persones contractades, estil de treball o objectius personals? I amb les persones voluntàries?
8. Com arriba el voluntariat?
9. Quina és la relació amb el Pla Comunitari
10. Quines àrees de treball cobreix?
11. En el moment actual, aproximadament quantes persones contractades hi ha, quantes de voluntàries, quants alumnes/usuaris?
12. Quines són les fonts de finançament?
13. Han afectat les retallades pressupostàries la seva tasca social?

Referències

Carr, E. H. (2010). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Enzensberger, H. M. (8/02/1986). *EL PAIS*. Recuperat de

https://elpais.com/diario/1986/02/08/opinion/508201208_850215.html

Rivas, J. I. (2011). Història de vida i emancipació: subjectivitat, conflicte i canvi social.

Quaderns d'Educació Contínua (25), 5-11.

Thompson, P. (12-15 abril 1984). Historiens et histoire oral. A *Col·loqui sobre les fonts orals*

Palma (Balears): Servei de Publicacions i Intercanvis Científics de la UIB (pp. 9-20).

Vilanou, C. (2006), Historia conceptual e historia de la educación. *Historia de la Educación*

(25), (pp. 35-70). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Vilanou, C. i De la Arada, R. (2010). Les Fuentes orales y audiovisual: un nuevo marco para

la construcción colectiva de la historia de la educación. A Moreu, À.(coord.). *Les*

fonts orals i audiovisuals a la historia de l'educació. Innovació i recerca de la

docència universitària- Barcelona: Publicacions i Edicions ede la Universitat de

Barcelona.

Vilanova, M. (12-15 abril 1984). Història i fonts orals. A *Col·loqui sobre les fonts orals*

Palma (Balears): Servei de Publicacions i Intercanvis Científics de la UIB (pp. 131-

136).

Weber, M (1985). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

Capítol 3

Anàlisi sociològica i enfocament conceptual

3.1. La desigualtat oculta

Aquest enunciat conté dues afirmacions: 1) que la falta de titulacions acadèmiques, “pobresa acadèmica”, o el fet de posseir solament la formació bàsica acreditada amb el títol de Graduat Escolar o Graduat en Educació Secundària, és una font de desigualtat social i, com titularà Kozol (1990) en un dels capítols del seu llibre sobre l’analfabetisme als Estat Units, “La bomba de tiempo pedagógica: los hijos de las personas analfabetas”, és una bomba de temps pedagògica que explota en els fills de les persones amb “pobresa acadèmica” (p. 77); 2) que és una desigualtat que, com qualsevol ignorància socialment considerada com a tal, s'oculta i es dissimula sempre que això és possible. Cal afegir una constatació estadística rellevant, 3) que el nombre de persones adultes que o no tenen cap titulació del sistema educatiu o tenen només el Graduat en Educació Secundària Obligatòria o els seus equivalents, és en xifres absolutes i percentuals molt important.

3.1.1 Font de desigualtats socials.

Que existeixi una correlació estreta entre el nivell d'instrucció de la població i diversos indicadors socioeconòmics, urbanístics i culturals és una obvietat que no necessitaria el suport d'estudis estadístics, encara que aquests siguin útils per quantificar la dimensió de les correspondències. Xavier Besalú (2017) afirma, “la pregunta essencial no hauria de ser com combatre el fracàs escolar, sinó com fer front i eliminar fins on sigui possible aquest «determinisme»” (s/p) (el de la transmissió intergeneracional de la pobresa). En diversos treballs s'han analitzat aquests vincles (Aranda, Casanovas, Formariz i Vidal, 2010, p. 68; Ayuste, Casamitjana, Ferrer, Formariz, i Massot, 2009, pp. 20-24; Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005, pp. 35-45; Formariz, 2007; Martínez Celorrio i Marín, 2012; Martínez Marín

i Albaigés, 2014), que en alguns casos són més estrets que en uns altres i que afecten en major grau a les dones que als homes. Aquesta realitat la trobem reflectida en moltes investigacions i referències periodístiques. L'estudi sobre "La pobresa a Catalunya" de la Fundació Un Sol Món²², per exemple, detectava que "el perfil de la persona pobre a Catalunya respon a una dona que té fills al seu càrrec i a gent més gran de 65 anys amb un nivell d'estudis molt baix" (Ayllón, Mercader i Ramos, 2005).

Vegem de totes maneres alguns exemples concrets d'aquestes correspondències, nivell d'instrucció-indicadors socioeconòmics i culturals, amb documents i lectures recollides al llarg de les últimes dècades. El fet que parlem de dècades indica una correlació mantinguda en el temps i confirma aquesta "bomba de rellotgeria", en paraules de Kozol (1990), que va explotant al llarg dels anys i que continuarà explotant amb més o menys intensitat en funció dels vaivens dels sistemes econòmics, polítics i socials. Cal tenir en compte que molts dels estudis que relacionen nivell d'instrucció i desigualtats socials es refereixen alhora a diversos ítems de les desigualtats, per exemple, l'informe PIACC (2013) mencionat en més d'un indicador. Aquests estudis els citem només en algun dels ítems més rellevants.

El dèficit de nivell d'instrucció acadèmic juntament amb el menor nivell socioeconòmic, que acostumen a ser indicadors de causa-efecte indistints, acompanyen o comporten, per tant:

1) major possibilitat d'atur

És una constatació permanent. Per posar un exemple, Formariz (1994) constatava aquesta correlació fa més de dues dècades partint de les dades estadístiques de l'Enquesta de Població Activa (EPA). Saltem dues dècades i nous estudis corroboren el mateix fet: l'atur i les pitjors condicions laborals s'engreixen amb nivells d'instrucció baixos en cada moment històric.

²² Aquest estudi va ser publicat el desembre de 2003 per la Fundació Un Sol Món i la Fundació Jaume Bofill amb el títol "La pobresa a Catalunya. Informe 2003", un informe de l'Observatori de la Pobresa i l'Exclusió Social de La Fundació Un Sol Món de la Caixa de Catalunya.

Un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo. La población con niveles educativos bajos tiene más probabilidades de estar desempleada que la que tiene niveles educativos más altos. En España, la tasa de desempleo de la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria era de un 29% en 2015, dos puntos porcentuales menos respecto al año 2014; descendiendo en 10 puntos porcentuales la tasa de desempleo del grupo de personas con educación correspondiente a la segunda etapa de Educación Secundaria, y en 17 puntos la tasa de desempleo del grupo de personas con Educación Terciaria (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016, p. 32).

L'informe [estudi de l'empresa de recursos humans Randstad fet a partir de les dades publicades per el Instituto de Estadística (INE)] destaca l'impacte que la formació té en l'ocupació. Així, la taxa mitjana d'ocupació a Espanya està al voltant del 80%, però mentre que per als titulats superiors s'aproxima al 90%, per als que només tenen formació primària cau fins al 65,3%, i per als que tenen secundària al 76,3% (Grau X, 12 de setembre de 2016).

El menor porcentaje de parados corresponde al colectivo con estudios superiores. Las personas con estudios universitarios no sólo tienen una tasa de paro sistemáticamente menor, sino también menos sensible a la evolución cíclica de la economía, en relación con otros colectivos con menor nivel educativo (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2003, p. 3).

Treballadores amb un baix nivell d'instrucció són les que tenen més dificultats d'inserció en comparació amb els homes i també amb les dones amb un bon nivell (Carrasco, 2007, p. 26).

El mercat laboral rebutja les noies amb fracàs escolar, però, en comparació, accepta els nois (Pérez, 2002).

El PAIS-Cataluña (6 de gener de 1997) afirma que el total d'aturats, a les comarques del Baix Llobregat, les persones amb nivell d'estudis primaris van representar el 75,3%.

2) menor taxa d'activitat

El nivell d'estudis assolit pel conjunt de la població d'un país és un factor que influeix decisivament en les taxes d'activitat laboral i en la qualitat de l'activitat econòmica que desenvolupa cada persona. Sembla clar que si estudiem les dades que relacionen la formació i l'ocupació podem veure que el nivell de formació de la població és determinant a l'hora de trobar ocupació (Consell superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, 2006, p. 107).

Els valors més alts de la taxa d'activitat per a nivells elevats de formació és una constant. Per això en moments com aquest, de treball escàs, sembla que cal potenciar tant com es pugui la formació de la població. També és una característica que es repeteix sovint, el fet que les persones que no han finalitzat els estudis d'ensenyament secundari passen més temps a l'atur i queden més temps inactives que aquelles que els han acabat. Aquest fet encara és més evident per a les dones, particularment en aquells països que tenen les taxes femenines d'activitat més baixes (Consell superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, 2006,p. 110).

El examen de los datos ofrecidos por PIAAC para España ofrece unos resultados contundentes en ese sentido e ilustra las grandes diferencias existentes en términos de porcentaje de personas activas (o tasa de actividad) por niveles educativos. Las tasas de actividad se sitúan en el 91% en el caso de las personas con estudios universitarios de ciclo largo (equivalente a los nuevos masters universitarios) y rondan el 85% en el resto de estudios superiores (84% en el caso de los estudios universitarios de ciclo corto, grados, y 86% en el caso de la formación profesional superior). En el extremo opuesto está la población que como mucho ha completado los estudios obligatorios, con tasas de actividad

del 63% que llegan a caer hasta el 57% para el grupo con estudios primarios o menos (OCDE. PIAAC, 2013, pp. 205-206).

Una dona jove amb estudis primaris i amb dos fills menors de tres anys no pot trobar una feina que li compensi econòmicament les despeses d'escola bressol dels seus dos fills. Ha d'arribar a final de mes amb els 1.000 euros que guanya el seu marit contractat per una ETT (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2003, p. 4).²³

3) disminueix el factor “protector” de la formació en èpoques de crisi

Los niveles educativos más altos presentan las tasas de ocupación más elevadas y menos fluctuantes a los ciclos económicos (...) A pesar de que todos los niveles educativos resultan sensibles a la evolución del ciclo, lo son en cuantía significativamente diversa. La tasa de ocupación de los universitarios es la que, en conjunto, sufre menores fluctuaciones (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, agosto-septiembre 2003, p. 4).²⁴

4) menor nivell salarial²⁵

En España un graduado universitario cobra un 41% más de media que un graduado que ha alcanzado hasta la secundaria superior (Gráfico A9.1a). Por su parte, los graduados en enseñanzas inferiores a la secundaria post-obligatoria cobran de media un 16% menos que quienes han continuado estudios posteriores a la secundaria obligatoria. (Panorama de la Educación, 2007, p. 25).

El nivel de educación, además de influir en las posibilidades de conseguir empleo, tal y como se ha visto anteriormente, también determina el nivel salarial de las personas.

Cuanto más alto es el nivel de educación y de formación, más altas son las remuneraciones que perciben (Panorama de la Educación, 2016, p. 36).

²³ EL PAIS-Carta al director, 4/03/2003.

²⁴ 1 número de la revista estudia la evolución desde el año 1964 al 2000.

²⁵ V. INE (2013). *Decil de salarios de la ocupación principal*, EPA, 2012.

5) menor satisfacció laboral (Sarriegui, 2007)

6) major risc de pobresa

Tot i la millora dels indicadors, alguns segments de població queden exclosos de la millora: persones amb baix nivell d'estudis, aturats, estrangers o famílies monoparentals (Departament de la Vicepresidència i d'Economia i Hisenda, 2016, p. 14).

Ho exemplifiquem en cinc referències més separades en el temps, que -insistim- demostren la permanència de la relació. La primera. La taxa AROPE de risc de pobresa de la població total de Catalunya el 2015 era del 19%, però arribava al 34% en la població que només tenia el Primer Cicle de Secundària i, en canvi, queia al 9,3% pels que tenien titulacions superiors. Una segona. L'estudi ja citat anteriorment d'Ayllón, Mercader i Ramos (2005), *La pobresa a Catalunya. Pobresa monetària i privació a Catalunya a principis del segle XXI*, amb dades del PAD (2001-2002)²⁶, planteja una clara regressió de la pobresa des del 44% de les persones - referents de les llars - que no tenen estudis, al 7.5% de les que tenen estudis superiors. Aquestes proporcions decreixents es van repetint a les successives onades del PAD.

Els resultats no deixen lloc als dubtes: d'acord amb el que es preveia, hi ha una relació monotònica decreixent entre el nivell educatiu i el risc de pobresa. El risc de pobresa més rellevant el pateixen els individus que conviuen amb una persona de referència que no té estudis: el 44% d'aquestes persones serien pobres. La situació d'aquests és molt similar a la d'aquells que no van completar els estudis primaris. Un 36,3% de la població pobra total viu en llars la persona de referència de les quals no té la primària completa (p. 66).

Finalment, tres notes de premsa més: la Fundació Un Sol Món, l'Observatori de Barcelona sobre la Pobresa i l'Exclusió, i Caritas.

²⁶ El Panel de Desigualtats Socials de Catalunya (PAD) ha estat creat per l'Observatori de les Desigualtats Socials de la Fundació Jaume Bofill.

El perfil del Quart Món de Catalunya, segons la Fundació Un Sol Món de Caixa Catalunya, és, en general, una població femenina i envellida amb un baix nivell d'estudis i amb responsabilitats familiars (El Punt del Barcelonès, 12 d'octubre de 2003).

El regidor de BS de l'Ajuntament de Barcelona presenta l'estudi sobre la pobresa i l'exclusió a Barcelona fet pel professor de la UPF Sebastià Sarasa per l'Observatori de Barcelona i explica que hi ha nous factors que s'afegeixen a les causes més clàssiques derivades de situacions d'atur cronificat i poca qualificació acadèmica. "El 37% són dones que no tenen estudis primaris" (AVUI, El Periódico, 17 d'octubre de 2003).

La falta de cultura per a la prevenció sanitària, afirma Càritas, incideix en les famílies pobres. Per cada 100 homes pobres hi ha 95 dones, la meitat de les quals són analfabetes (EL PAÍS-Catalunya, 26 d'octubre e 1997).

Com hem dit, aquests indicadors mai no són lineals, són multifactorials, i demanen sovint concrecions més precises que expliquen un factor aparentment dissonant, però que no invaliden la seva vigència. Un exemple:

Cuanto mayor es el nivel formativo, no sólo es menor la tasa de pobreza que le afecta, sino que, además, la influencia de la crisis en la evolución del indicador ha sido menos determinante (el crecimiento de la pobreza en su grupo ha sido menos acusado). Esta tónica no afecta al grupo con educación primaria o inferior, que ha visto reducir sus tasas de pobreza desde el inicio de la crisis. La razón radica en la gran cantidad de población mayor, con ingresos estables y, como ya se ha dicho, con muy bajos niveles de pobreza, que lo conforma (Llanos, 2015, p. 20).

7) major risc d'exclusió social

El Departament de Treball ofereix una sèrie de programes, entre d'altres *Integra*, dirigit a promoure mesures que facilitin l'accés al treball a col·lectius vulnerables exclosos.

L'exclusió d'aquests grups pot tenir diverses causes

com la falta de formació i educació (...) La seva inserció o reinserció laboral, en qualsevol cas passa per la potenciació de les seves capacitats personals, els cursos de formació bàsica,... (EL PERIODICO-SUP 2, 2 de febrer de 1997).

A la pobresa socioeconòmica, a l'exclusió social i, especialment, a la pobresa acadèmica se li poden aplicar les paraules directes d'Antoni Puig, director d'Engrunes:

Aquests marginats no voten, no emprenen i, per això, interessen poc (EL NOU 9, ORIENTAL, 27 de gener de 1997).

8) situacions extremes com les dels “sense sostre”

Càritas organitzava el Dia del sense sostre. I el retrat robot que plantejava en aquell moment era:

El retrat robot d'un indigent és el d'un home solter, d'entre 30 i 40 anys, amb formació elemental i baixa qualificació professional (AVUI, 3 de febrer de 1997).

9) major fractura digital amb les seves conseqüències econòmiques i en la recerca de feina

La brecha digital se cebia, sobre todo, en los colectivos más vulnerables (...) En el presente, todavía hay millones de conciudadanos que son analfabetos digitales, personas que no conocen ni pueden disfrutar de las ventajas que aportan las nuevas tecnologías. Las cifras son más que reveladoras: la mitad de los españoles no posee ningún tipo de competencia o habilidad digital, o su nivel es muy bajo. Se trata de mujeres y hombres que no saben lo que es un procesador de texto (40% de los españoles), un correo electrónico (un 37% de la población española no lo usa nunca) o qué significa la nube (el número de personas que guarda sus archivos en Internet no supera el 40%). Se trata de personas que no planifican sus vacaciones por Internet, ni usan la banca electrónica, ni pagan sus impuestos de forma telemática (UGT, 17 de maig de 2019, s/p).

Seguramente hay un efecto *Mateo* en las redes, de manera que quienes ya están bien relacionados en el espacio físico lo están también en el espacio virtual. El ciberespacio amplifica las voces de aquellos que gozan de una cierta ventaja y, frente a las aspiraciones de lograr una profundización en la democracia, Internet refuerza más bien el *statu quo* (Innerarity, 2016).

10) pensions més baixes, especialment en el futur

Una major desigualtat en la situació econòmica de la gent gran serà una conseqüència de les desigualtats laborals i socials que durant la vida provoca un baix nivell educatiu.

Els treballadors amb carreres incompletes per un ingrés tardà o a interrupcions de la carrera normalment rebran pensions més baixes, sobretot en sistemes on hi ha un estret vincle entre les prestacions de pensions i els salaris de tota la vida (OECD, 2017, p. 42).

11) un major grau de dependència de les persones grans, especialment a partir dels 80 anys, que carrega fonamentalment sobre les dones sense estudis segons Casado i López (2001)

Un estat de salut pobre i un nivell educatiu baix són dos dels factors associats a la dependència [de les persones grans] (p. 63).

Les dones sense estudis com les que només tenen estudis primaris, mostren una major propensió a deixar de treballar per poder ocupar-se de la persona gran dependent a la que tenen cura (p. 136).

12) menor mobilitat laboral dels empleats

Una mayor formación y cualificación influye positivamente a la hora de conseguir movilidad en el trabajo (Montero, 2019, s/p).

13) menor nombre de llibres a la llar, menor freqüència de lectura

Una encuesta de la Federación de Gremios de Editores de España concluía:

El hábito de lectura es claramente proporcional al nivel de estudios. Los extremos los representan los encuestados con estudios superiores (86%) y la población sin estudios (25%) (Gómez, 2001).

S'observa una relació directa entre el nivell d'estudis finalitzats i la ràtio de lectors en la lectura de llibres, de premsa i de textos llargs a internet (webs, blogs i fòrums) (Conecta, 2019, p. 22).

14) menor amplitud de lèxic - ens referim al lèxic acadèmic com és lògic - i, en conseqüència, major “fracàs escolar” dels fills, concretament en relació amb el nivell d'instrucció de la mare²⁷

La dificultat del sistema educatiu per compensar la desigualtat relacionada amb l'origen social s'evidencia en analitzar les diferències en l'abandonament educatiu prematur dels joves de disset anys. Mentre que el 75% dels fills de progenitors amb estudis universitaris està escolaritzat en aquesta edat, només ho està poc més del 40% dels fills de progenitors amb un nivell d'instrucció baix (més de 30 punts percentuals de diferència) (Síndic, novembre 2014, p. 77).

També Alvaro Marchesi en la presentació del seu llibre *Qué será de nosotros los malos alumnos* assenyala com un dels factors del fracàs escolar el nivell cultural de la família (Morán, 2004).

15) menor assistència a les escoles maternal i a l'etapa infantil (Síndic, 2014, p. 79), amb la qual cosa es disminueixen les possibilitats d'èxit en els cicles educatius posteriors (Jiménez Aleixandre, 2011).

²⁷ No tots els informes que evidencien clarament la relació entre abandó escolar i nivell de formació dels pares, mostren diferències notables en la influència que exerceixen en els fills i filles la formació del pare, de la mare o d'ambdós. V. també Borlán, 1994.

16) menor participació en activitats extraescolars (LA VANGUARDIA, MAGAZINE DIGITAL, 25 de setembre de 2011).

17) menor probabilitat de concloure l'educació terciària (Martínez i Alabaigés, 2013, pp. 54-61).

18) un oci culturalment menys valorat i menor participació social i política. Com ja hem dit en el cas del PIAAC (2013), molts dels estudis abasten més d'un dels ítems que desenvolupem en aquest apartat. És el cas també de l'*Informe Español. Panorama de la educación (Education at a Glance)* de la OCDE (2016).

El Panorama de la Educación ha permitido constatar que las personas que alcanzan niveles educativos altos suelen tener una mayor participación social, unas tasas de empleo e ingresos relativos más elevados y una mejor salud (p. 7).

Los adultos con niveles de competencia más altos en comprensión lectora y en matemáticas tienen más posibilidades de declarar resultados sociales positivos, como buena salud, y participación política (p. 39).

19) menor grau d'implicació associativa quan es comparen les mateixes franges d'edat, menor confiança en les institucions i grups professionals, menor quantitat d'hores/any dedicades a la formació laboral no formal (Vilanova, 2005, Fundación BBVA, 2010; Recio, 2012).

La relació entre **nivell d'instrucció i variables com la salut** no comporta sempre una relació directa o inversa uniforme i proporcional: a menys nivell d'instrucció igual proporció en l'índex de salut. Però hi ha una dada rellevant a tenir en compte. Segons l'informe de l'OECD (2017) citat anteriorment, *Preventing Ageing Unequally*, de mitjana en tots els països, un home de 25 anys d'edat amb educació universitària pot esperar viure gairebé vuit anys més que un col·lega amb un nivell educatiu més baix; en el cas de la dona, la diferència és de 4,6 anys.

Més estudis avalen aquesta estadística. En citem un en la mateixa línia, amb una diferència de 15 anys

La tasa de mortalidad está directamente relacionada con el nivel de estudios en EEUU según una investigación de la Universidad de Arkansas publicado por el British Medical Journal (EL PAÍS, 2002).

I un altre que relaciona les possibilitats que obren les noves tecnologies en la millora de la salut: no per a tothom en el mateix grau

La idea que promouen [els wearables i les aplis] és que l'individu pot gestionar la seva pròpia salut utilitzant l'aparell. Ignoren que hi ha condicionaments socials de la salut, com ara un nivell d'educació baix (Carrillo, 2016).

Aquesta relació, nivell d'instrucció salut, és sovint sorprenent, perquè arriba a qualsevol factor de la salut i, a tenir en compte de nou, mantinguda en el temps. Per exemple, comparant estudis de l'any 1993 i 2013 (Butlletí epidemiològic de Catalunya, editats en 1995 i 2015) de l'Òrgan Tècnic de Drogodependències que relaciona el "nombre d'inicis de tractaments a la XAD (xarxa d'atenció de drogodependències) segons el nivell d'instrucció" a Catalunya, totes les drogues primàries considerades en l'estudi (heroïna, cànnabis, cocaïna, tabac i alcohol) tenien una incidència notablement superior entre els que no tenien estudis, la primària incompleta o la primària, que en la resta de nivells d'instrucció. Una dada significativa: l'any 1993 els que tenien la primària multiplicaven per 20 en inicis de tractament els que tenien un títol superior (Sistema d'Informació sobre drogodependències, 1993) Una relació semblant, tot i mitigada, vint anys més tard. El 2013 calia multiplicar per 13 els inicis de tractament d'un grup de formació en relació a l'altre. Els que tenien com a màxim el títol de Graduat Escolar de l'època multiplicaven per 3.5 la suma de la resta de titulacions superiors al Graduat Escolar. Vint anys més tard, els que tenien com a màxim el Graduat en Educació Secundària doblaven en inicis de tractaments a les persones que tenien

un títol superior al GESO. En el mateix sentit, relació del nivell d'instrucció i salut pública, el DIARI DE SABADELL publicava el 23 de març de 1996 un estudi sobre un tipus de ludopatia que subtitulava: "El perfil tipus de la persona ludòpata en màquines escurabutxaques seria el següent: sexe masculí i amb nivell d'estudis elementals".

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 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, oblidant-se de les persones adultes, que és de qui tracten tots aquests estudis i que, com la infància i l'adolescència, haurien de formar-se en competències saludables bàsiques o, simplement, en competències bàsiques.

Altres estudis relacionen els dèficits acadèmics amb alguns tipus de càncer. Una investigació recent sobre la població de Barcelona va demostrar que la mortalitat per càncer és més elevada entre els ciutadans amb nivell educatiu més baix.

The results of the present investigation are consistent with most of the US and European literature and confirm that less educated men are at higher risk of death from cancers of the mouth and pharynx, oesophagus, stomach and lung. The same is true for cancer of the cervix uteri among women (Fernández i Borrell, 1999, p. 387).

Els dèficits instructius es relacionen també amb l'ús d'analgèsics (Fortuny, 2005), la pràctica d'esports, el sedentarisme i l'obesitat adulta o infantil (Agencia española de seguridad alimentaria y nutrición, 2011, p. 112). - en aquest cas, de nou, en funció del nivell d'estudis dels pares: "entre els factors modificables que juguen un paper clau en el desenvolupament de l'obesitat destaquen el nivell educatiu matern baix,..." (Dacosta, 2018, p. 12) -, problemes mentals especialment d'ansietat i tensió psicològica en les persones prejubilades: "Mujer, soltera y pocos estudios, perfil del prejubilado con problemas mentales" era el titular del

comentari a la tesi doctoral de Luis Fernando Rodríguez, professor d'Oviedo. En el cos de la notícia s'especificava que els problemes mentals són "especialmente de ansiedad y tensión psicológica" i afegia: "el mayor grado de escolarización se revela como un buen antídoto contra la patología mental" (La Nueva España, 6 de desembre de 1996).

S'ha relacionat també el nivell d'instrucció amb la prevalença del TDAH en adults (Ramos Quiroga, 2009, p. 23)²⁸ i la salut autopercebuda (Agència de Salut Pública, 2009, p. 58). Un estudi del CSIC sobre el risc de discapacitat entre la gent gran publicat amb motiu del V Congreso Europeo de Gerontología (2003) afirma que "tener estudios superiores es una garantía de una mejor salud y menor discapacidad en la vejez, ya que un nivel de educación alto actúa como un factor de menor riesgo" (V Congreso Europeo de Gerontología, 2-5 de juliol de 2003).

També es relaciona amb els **maltractaments i agressions a les dones**,

Las primeras variables que parecen diferenciar al maltratador doméstico homicida del no homicida son el nivel académico (Soria i Rodríguez, 2007, p. 19) [Segons l'estudi publicat el 2007, els homicides tenen un nivell d'estudis semblant: mitjà-alt, 45%, baix-nul, 55%; La gran diferència està entre els maltractadors domèstics: baix-nul, 93.3%, mitjà-alt, 7.7%] (V Congreso Europeo de Gerontología, 2-5 de juliol de 2003, p. 31).

Segons un estudi del Departament de Benestar Social sobre la violència domèstica i els maltractaments, tenen estudis primaris amb o sense certificat el 84.5% i estudis secundaris o superiors el 15.5% (La Vanguardia Digital, 26 de novembre de 2002).

El perfil de la víctima de maltractaments i agressions a Biscaia: dona casada, 37 anys, amb fills, mestressa de casa, com a molt estudis primaris i nivell socioeconòmic *preferentment* baix. (EL CORREO ESPAÑOL, 19 de gener de 1997).

²⁸ L'autor reconeix que la influència de la formació acadèmica ha estat poc estudiada.

Un article de LA VANGUARDIA titulat “Un grupo de católicas corresponsabilizan a la Iglesia de la violencia contra las mujeres” (López, 03 de noviembre de 2000) aporta una estadística del Departament de Benestar Social, segons el qual el perfil de la dona maltractada en un 23,8% no té complerts els estudis primaris, el 60,7% té els primaris amb certificat, el 14,5% estudis secundaris i l’1% universitaris.

El diari La Mañana de Lleida (3 de febrer e 2000), fa un reportatge sobre la Casa d’Acollida del Segrià que atén dones maltractades i recull la dada que “el nivel formativo de las mujeres atendidas durante el pasado año es también muy deficiente. Más del 50% tienen la escolaridad incompleta”.

Retrat de la dona maltractada: pocs estudis, mestressa de casa i més gran de 45 anys. És el resultat de la primera macroenquesta encarregada per El Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales sobre la violència contra les dones. “Cuanto mayor es el nivel de estudios menor porcentaje de mujeres maltratadas” (LA RAZON, 6 d’abril de 2000).

Per la seva banda la Institució Penitenciària ha fet un estudi sobre empresonats per violència domèstica, la gran majoria homes amb “greus carències educatives” (ABC, 29 de maig de 2000).

Més indicadors relacionals: les **infraccions de trànsit**: als cursos realitzats per recuperar els punts perduts per infraccions de trànsit la majoria dels assistents (51%) o no tenien estudis o només tenien l’ESO, però majoritàriament les seves infraccions no eren per l’ús del mòbil o excés de velocitat, sinó per no portar el casc o el cinturó de seguretat o no respectar els semàfors (Montoro *et al.*, s/d, pp. 24,37, 38); els **viatges realitzats**: “En cuanto al nivel de estudios del cabeza de familia, a medida que éste aumenta, también se incrementa el porcentaje de hogares que realizan viajes. Así, se pasó del 33,6% de hogares viajeros en los que el cabeza de familia no tenía estudios, hasta el 86,6% en el caso de los hogares en los que éste poseía estudios superiores” (Familitur, 2010, p. 18); la tinença de gossos perillosos, el

nivell de por i incertesa davant la societat ²⁹, la **confiança social** (Montero, Zmerli i Newton, 2008, pp. 11-54), el **retard en la interrupció de l'embaràs** (Font-Ribera, Pérez, Espelt, Salvador i Borrell, 2009, pp. 415-419) o les **creences religioses** i, en menor grau, la **superstició** (García Mieres, García González i Fernández González, 2012, p. 11). No sempre les fonts que hem consultat, ni les dades que comparen aquestes variables donen la seguretat d'emprar-se amb el suficient rigor, la qual cosa no disminueix l'evidència que tots tenim, que **un grau d'instrucció acadèmica insuficient estadísticament significa un handicap per desenvolupar-se en la societat actual i té connotacions de tipus personal.**

En l'àmbit internacional, una vegada més, els índexs de mortalitat infantil, entre moltes dades possibles, reflecteixen també dèficits de nivell d'instrucció acadèmica dels pares, especialment de la mare (Save the children, 2010).

És obvi, insistim, que no existeix una relació causal determinant entre nivell d'instrucció i qualsevol d'aquests indicadors socials. Ho corroboren les organitzacions internacionals. La Revisió a Mitjà Termini del Marc d'Acció de la CONFINTEA VI de Belem (Brasil) declara en la seva reunió del 26 i 27 d'octubre del 2017 a Suwon-Osan (Corea del Sud):

La relació entre l'ALE [educació d'adults al llarg de la vida] i els beneficis individuals o socials és complex, amb freqüència indirectes i no lineals. La comprensió dels camins d'aprenentatge subjectius dels alumnes "no pot ser articulada o entesa de manera que permeti fer una simple comparació quantitativa" (Field, 2011, p. 285).

Alguns investigadors creuen que aquests factors subjectius és millor valorar-los, per exemple, a través d'estudis longitudinals, sovint considerats com els més adequats.

L'estudi d'Albert Tuijnman a la dècada de 1980 és citat com a pioner en aquest aspecte.

L'anomenat "Malmö longitudinal study" va seguir homes nascuts al voltant de 1928 des de l'edat de 10 anys fins a la meitat dels anys 50 (Jenkins i Wiggins, 2015), trobant que els

²⁹ V. World Social Summit, Roma, 26/09/2008. *Fearless: dialoghi per combattere le paure planetarie.*

que van participar a ALE “van trobar més sentit a la seva vida i que valia més la pena” (Field, 2011, p. 286).

(...)

Tot i que hi ha hagut poques investigacions en el passat per demostrar l'impacte que els programes d'habilitats lectoecriptores tenen en els adults, en els seus llocs de treball i en les generacions futures, o en la rendibilitat de la inversió que aquests programes realitzen, la investigació longitudinal realitzada pel Dr. Stephen Reder, va examinar la correlació entre la participació en programes d'habilitats bàsiques per a adults i els augments posteriors d'ingressos, els nivells d'alfabetització o de secundària assolits, el desig de continuar l'educació postsecundària, la participació ciutadana i l'activitat de vot. Els resultats del seu estudi van mostrar resultats positius per als individus en aquestes cinc àrees (UNESCO Institute for Lifelong Learning, (2017), p. 44).

Malgrat, doncs, la manca d'estudis longitudinals sobre l'efecte de l'educació al llarg de la vida, la presència majoritària o estadísticament molt important de la relació entre nivell d'estudis i totes les variables que hem citat, especialment en el binomi nivell d'instrucció / nivell socioeconòmic o viceversa, significa que actua de concausa que augmenta les probabilitats i riscos de situacions socials desfavorables o de risc d'exclusió social. De tal manera que “el nivel educativo es un factor más relevante que el origen social a la hora de proporcionar acceso a las clases profesionales” (Requena, 2016, p. 20).

En sentit contrari, “los títulos educativos siguen siendo –como a lo largo del siglo pasado– un recurso eficaz para mejorar la posición socioeconómica (...) hay como mínimo tres argumentos para sostener esta relación ahora y en el futuro: la educación (1) aumenta las probabilidades de ascender a posiciones sociales altas; (2) merma las de descender en la escala social; y (3) reduce el riesgo de caer en el desempleo (Requena, 2016, p. 21). El nivell

d'instrucció i les titulacions continuen sent el motor d'ascens social i un factor clau de disminució de les desigualtats socials fins i tot en els períodes de les anomenades crisis.

3.1.1.1 La insistència educativa en l'educació infantil i la dona de Lot.

Malgrat l'evidència de la correlació descrita, confirmada per la quantitat d'estudis transversals i estadístiques assenyalats en les dues últimes dècades, malgrat tots els treballs que contínuament salten a la palestra pública, la reacció de la societat i, en conseqüència, dels poders públics, és tornar la vista cap a l'educació infantil i juvenil i plantejar un increment d'actuacions concretes, la reforma d'algun aspecte o de tot el sistema educatiu. Si la població adulta té uns índexs baixos de lectura cal buscar mètodes que promoguin la lectura *a l'escola*, si la violència de gènere no es deté, cal incrementar l'educació en la igualtat *a l'escola*, si augmenta l'obesitat, cal implementar programes d'alimentació sana *a l'escola*, si hi ha brots d'incivisme, cal educar la ciutadania *a l'escola*, si hi ha poca participació democràtica, cal explicar la importància de la participació ciutadana *a l'escola*,... Aquesta vista enrere, cap a l'escola – que, tanmateix, no fa nosa! - davant dels problemes de la població adulta amb transfons educatiu, representaria socialment l'hàbit que Ricoeur (2010) en *Memoria, historia, olvido*, contraposa per a l'individu a la memòria. L'hàbit segons Ricoeur són “aquelles experiències relatives a la profunditat temporal en les quals el passat s'adhereix, d'alguna forma, al present” (p. 45). I citant a Bergson en *Matière et Mémoire* afirma que la memòria-hàbit “forma part del meu present per la mateixa raó que el meu hàbit de caminar o d'escriure; és viscuda, «actuada», més que representada” (Ricoeur, 2010). Tornarem en aquest mateix capítol sobre aquest tema quan tractem del lloc que dediquen els estudis universitaris a la formació de formadors d'educació o formació de persones adultes.

La mirada educativa cap enrere davant de problemes socials recorda la condemna bíblica de la dona de Lot i ens porta com a ella a una certa paralització -estàtua de sal- i a la desigualtat reproduïda. Si els problemes culturals, sanitaris o de normes de convivència de la

població adulta no s'aborden *també* des de l'educació d'adults i *només* s'aborden des de la infància o l'adolescència, s'opta per una suposada i falsa solució demogràfica: quan el nens siguin adults els problemes en qüestió s'hauran solucionat. Tal mesura comporta posposar la solució de qualsevol problema entre 20 o 40 anys, quan el nens d'avui siguin adults i prenguin les regnes de la societat. Recorda la sentència del Quixot, “cuan largo me lo fiais, amigo Sancho”, “con la que el caballero de la triste figura, recuerda a su fiel escudero los vaivenes del destino y la fragilidad de los sueños expuestos a la contingencia del tiempo” (Domínguez, 2013).

Comporta també:

1) una concepció de la societat estàtica. No totes les competències bàsiques que avui s'aprenen a l'escola, en el millor dels casos, seran totes les competències bàsiques necessàries per a la societat del futur. La meva generació, i la generació anterior en bona part, té gran experiència en aquest sentit. Hem hagut d'habituar-nos als profunds canvis sociològics, polítics i tecnològics, d'informació i de comunicació: des de la televisió inexistent a la meva infància als ordinadors i internet, dels telèfons de centraleta al mòbil, hem viscut fluxos migratoris canviants, diferents règims polítics, canvis en el concepte de família, dels discursos morals intangibles hem passat a la societat líquida, d'un món local a un món global, de la modernitat a la postmodernitat, de les antitètiques veritat i mentida, a la postveritat i als *fake news*..., la qual cosa ha significat aprendre, desaprendre i reaprendre formalment o informalment noves competències **avui bàsiques** malgrat les diverses titulacions postobligatòries que alguns posseïem des de la joventut. Insisteixo, malgrat les titulacions universitàries assolides, hem agut d'aprendre a l'edat adulta noves competències, coneixements i habilitats bàsiques. Però si es continua amb el mateix *hàbit* de relegar l'educació de les noves realitats exclusivament a l'escola, tornem al punt de partida;

2) una valoració de la influència de l'escola que no té en compte la família i l'entorn social que al llarg de la vida d'una persona molt possiblement anirà variant i el podrà marcar, reforçant els seus valors i actituds de la infància i l'adolescència o transformant-los en uns altres. De nou un concepte estàtic de la societat. El 31 de març de 1856, el periòdic "La Ilustración Barcelonesa. Periódico universal", en un article en què comentava de forma elogiosa la feina realitzada per el "Colegio de Cataluña" afirmava:

La educación de la juventud que por su posición social debe reemplazar a los que su saber, sus riquezas y sus servicios rigen hoy los destinos del país, es una necesidad que se hacía sentir hace mucho tiempo.

L'escola mira cap el futur. El que s'ensenya avui es practicarà demà. Mantra repetit al llarg del temps, que veiem reflectit en el text citat des de la postura elitista de l'època, i que dècades més tard es continuarà repetint quan s'estengui l'escolaritat a capes més àmplies de la població fins arribar a la universalització de l'etapa 6-16. L'ensenyament del sistema educatiu té un marca propedèutica per la vida, matisada per tots els pedagogs de l'aprenentatge significatiu. El diari *Ara* del 2 de setembre de 2017 feia la crònica de la presentació del curs escolar per part de la Consellera d'Educació: "El curs escolar 2017-18 començarà el 12 de setembre sacsejat per l'impacte dels atemptats a Barcelona i Cambrils del 17 d'agost, tal com va reconèixer ahir la consellera d'Ensenyament, Clara Ponsatí. El departament ja treballa en la revisió del protocol de detecció de casos de radicalització islamista, en marxa des del curs passat..." (Ortega, *ARA*, p. 14) ¿Suposem que si els joves que van cometre aquest atemptat, alguns d'ells nascuts i escolaritzats a Catalunya, s'haguessin educat en el marc del protocol de detecció de radicalització, se'ls hauria detectat? Per les informacions dels mitjans de comunicació sembla que possiblement no. ¿No s'haurien radicalitzat posteriorment si els haguessin detectat a l'escola? És una pregunta que no podem respondre mai. Evidentment són importants els protocols de detecció de radicalització a

l'escola, però no són suficients. La vida continua i la formació en competències bàsiques en general ha d'oferir marcs de reflexió personal i social de tot tipus al llarg de la vida. Que, evidentment, tampoc són garantia de possibles radicalitzacions.

3) no es té en compte el cercle viciós comentat: la influència de la formació dels pares en les possibilitats d'èxit dels nens i nenes. Per aquesta raó fa anys ja titulàvem un apartat sobre la formació d'adults a Catalunya: “No hi ha reforma eficaç del sistema educatiu, si no s'actua simultàniament en la millora de les competències bàsiques de la població adulta.”

(Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005, p. 41). Sense negar l'important creixement dels índexs d'instrucció de la població adulta en els últims cinquanta anys, cal situar-los en paral·lel al creixement de les exigències de qualificacions del mercat laboral, a les noves necessitats de comprensió de la societat i als nous requeriments de participació ciutadana, que es posen clarament de manifest en els moments cíclics anomenats de “crisi”.

Aquesta darrera reflexió no és vàlida només en el camp de l'educació. És igual d'important en molts altres àmbits. Segons l'Enquesta de Condicions de Vida (ECV) de l'INE, l'any 2014 la taxa de risc de pobresa infantil a Catalunya es situava en el 29,9%, una de les més altes de la Unió Europea. En base a aquesta situació diferents actors han posat sobre l'agenda el problema de la pobresa infantil, proposant diferents línies de resposta que situen el focus en els infants, oferint serveis específics que garanteixin per exemple un major accés als aliments imprescindibles. Tanmateix, una conceptualització alternativa del problema que mogué el focus de la pobresa infantil a la pobresa familiar, previsiblement ens conduiria a buscar solucions globals més properes a les circumstàncies familiars i a les seves condicions laborals, que estan a la base de la pobresa infantil (Alegre *et al.*, 2017, p. 20).

Marie France Hirigoyen, autora de llibres com *El maltrato psicológico en la vida cotidiana* i *El acoso moral en el trabajo*, comentant la necessitat d'una llei específica sobre el maltractament de gènere, diu “Si no se educa a las personas y no se comienza en las escuelas

a reintroducir el respeto y la moral desde muy jóvenes, no se llegará muy lejos” (Blanco, 2002). Cal remarcar aquest doble objectiu, educar les persones i els alumnes de les escoles. Diferiria només amb ella amb aquest “començar”. Per tot el que hem dit, quan els projectes educatius comencen a l'escola acostumen a acabar en l'escola.

El contrari, que **a major formació bàsica es donen majors índexs d'ascens social i millors condicions de vida**, també és cert des del punt de vista estadístic, com ja hem assenyalat. Existeix un estudi que ha seguit durant cinc anys l'evolució econòmica, social i personal dels i les estudiants que van obtenir el Graduat Escolar a l'Escola d'Adults de Maó (Menorca), comparant alguns indicadors abans i després d'obtenir-lo. Les seves conclusions, encara que limitades a un lloc i a una situació concreta, creiem per la nostra experiència que poden generalitzar-se en gran part. En subratllem una: que la despesa institucional en formació bàsica de persones adultes ha de considerar-se no una càrrega per a les administracions sinó una inversió rendible, evidentment de forma qualitativa per a les persones i la societat, però fins i tot econòmicament a mitjà termini és “un bon negoci per a l'Administració”, atès els increments salarials obtinguts i, en conseqüència, l'increment de la recaptació impositiva.

El fracàs escolar genera desigualtats educatives i socials irreversibles al llarg de la vida adulta o es poden recuperar? Per respondre aquesta pregunta he investigat a fons 164 persones adultes que van fracassar en l'EGB i que, de majors, van anar a l'escola d'Adults de Maó demostrant així que les segones oportunitats existeixen i que no són una utopia. Aquest llibre vol divulgar un estudi sobre les influències personals i socials de les classes de graduat escolar sobre l'autoestima, la salut, el consum, l'educació dels fills, la violència, els mitjans de comunicació, l'escriptura, les matemàtiques, el medi ambient, l'empresa, el món associatiu i la Constitució, una recerca que ha donat resultats molt positius.

Però l'aportació pionera d'aquest llibre són els resultats de la recerca sobre l'economia oficial i submergida. Segons aquest estudi les persones adultes que van obtenir el títol de graduat escolar van incrementar molt els seus ingressos en l'economia oficial mentre que els seus ingressos en l'economia submergida van disminuir, millorant així la seva qualitat de vida.

Un altre aspecte de la recerca han estat les sorprenents diferències de rendibilitat econòmica obtingudes pels homes i les dones. No obstant això, el major impacte d'aquest llibre és la divulgació que les despeses de les administracions públiques a les classes de graduat escolar no són realment despeses, sinó inversions rendibles a mitjà termini.

Segons les meves conclusions, l'educació bàsica de les persones adultes és un bon negoci per a l'Administració (Genestar, 2005, p. 11).

La necessitat i la pràctica de l'educació permanent i l'educació al llarg de la vida ha anat penetrant en la societat, però a **dues velocitats**. Ha estat assumida per la població adulta amb més crèdits acadèmics i/o amb més qualificacions professionals, assumpció acompanyada de major nombre d'ofertes formatives. En canvi, ha penetrat en menor mesura, en les capes socials amb o sense titulacions bàsiques o amb qualificacions professionals de baixa intensitat. A més existeixen per a elles menys ofertes, i quan existeixen arriben amb dificultat als seus destinataris (Balaguer, Casanovas, i Formariz, 2003, p. 83).³⁰

Ho corroboren Martínez i Albaigés (2014) en la presentació del resum executiu de l'Anuari 2013 de l'“Estat de l'Educació a Catalunya”:

Contràriament al que succeeix amb la població menor de 25 anys, la crisi econòmica, amb el corresponent increment de l'atur, no ha derivat en un increment dels nivells de participació de la població adulta en la formació.

³⁰ Ens hem referit a aquesta qüestió en nombroses ocasions i coincidíem amb Antonio Córcoles, director de la Fundació Paco Puerto de CCOO. Annex entrevistes. Antonio Córcoles. n.15.

El que ha succeït arran de la crisi econòmica és que, des de l'any 2010, la població adulta amb dèficit formatiu tendeix a formar-se proporcionalment menys que la població amb nivell d'instrucció superior, igual que també succeeix amb la població parada en comparació a la població ocupada (p. 37).

Ho corrobora la LOCE (2002) en l'Exposició de Motius, “la demanda social de educació, en países con relativo atraso, suele localizarse, sobre todo, en los sectores ya educados”, que, tanmateix, no treu les conclusions legals i operatives necessàries d'aquesta afirmació.

També en donen constància els organismes internacionals repetidament. Un exemple, ja citat. La Revisió a Mitjà Termini del Marc d'Acció decidit a la CONFINTEA VI (Belem, Brasil 2009) realitzada a Suwon-Osan (Corea del Sur, 2017) afirma que “La investigación muestra claramente que quienes más necesitan aprender son los que tienen menos probabilidades de participar” (UNESCO, 2017b, p. 25).

De nou l'efecte Mateo atribuït a Robert K. Merton es continua manifestant i exigiria polítiques actives en educació de persones adultes des de postures que valoressin el decrement de la desigualtat educativa com un factor positiu en si mateix i per a la cohesió social. Coincideixen en aquesta valoració els autors citats de l' “Estat de l'Educació a Catalunya”, en el text complet de l'Anuari 2013, quan proposen: “Sembla necessari, doncs, com ja vam fer constar en l'Anuari 2011, incrementar la inversió en els diferents subsistemes de la formació al llarg de la vida, formació d'adults, formació ocupacional, formació contínua, etc.” (Martínez i Albaigés, 2013, p. 129).

3.1.2 Desigualtat no manifesta: la realitat oculta.

És un fet habitual que ningú pregoni les seves ignoràncies en aquells temes i ambients en els quals un coneixement o saber es valora i es dona per descomptat posseir-lo. Com a situació extrema, en la nostra societat, on és evident la necessitat de la competència bàsica lectoescriptora, la minoria de persones que no tenen aquestes competències són

infravalorades i, per aquesta raó, amaguen la seva ignorància a través d'estratègies quotidianes altament elaborades. De forma gràfica, Kathryn Kish, de la Universitat de Nova York, comenta en la introducció de *Voces sin letras* (Vilanova, 2005): “Els analfabets enganyen, afirma Vilanova: treballen, tenen família, però s'amaguen i pensem que no existeixen” (p. 9). Aquests testimoniatges d'analfabets de Baltimore transcrits per Mercedes Vilanova, o per Jonathan Kozol a Illinois, Massachusetts i altres zones d'Estats Units, són calcats als de la nostra experiència docent a Catalunya, la qual cosa ens fa suposar que el seu comportament d'invisibilitat és universal en les nostres societats occidentals.

Escriu Vilanova (2005):

Ya he mencionado con anterioridad la dificultad de conseguir que los analfabetos manifiesten su condición de tales y la astucia que despliegan en tal empeño. (...) De la experiencia de los analfabetos nos separan el prejuicio y la mala imagen, y como reacción a lo que no entendemos no les miramos, porque decidimos no verles; además las personas analfabetas jamás se refieren a su dificultad e interponen velos que la enmascaran. George M. Jones, un hombre blanco sin techo, me dijo que su mujer era maestra de escuela y nunca supo que él era analfabeto. «¿Cómo lo consiguió?», le pregunté. «Sencillo —me dijo—, cuando no quiero que alguien sepa algo, no lo digo». Otro hombre que había sido responsable de una cuadrilla de obreros del ferrocarril ocultó su analfabetismo contratando a un empleado que le leía los nombres para que él pudiera repartirles la paga semanal y sólo aprendió a distinguir la inicial de los apellidos de quienes trabajaban bajo su mando: «No sabían que yo no sabía leer ni escribir; yo sabía lo suficiente para ocultarlo».

Tampoco sus amigos lo sabían: «Tengo muchos amigos que no sabían que yo no podía leer ni escribir. Nunca lo supieron. No se lo dije. He conocido a mucha gente como yo que no podía leer. De ellos no lo sabía hasta que me lo decían, pero nunca contestaba que yo

tampoco; no quería que lo supieran». «En la fábrica no sabían que no podía leer ni escribir, en el sindicato tampoco lo sabían» (pp. 7-8) (El subratllat és nostre).

En el mateix sentit Kozol (1990):

Un joven analfabeto de diecinueve años está sentado en un restaurante y tranquilamente observa el menú. Al cabo de un rato mira a la camarera, vacila como si no estuviera seguro de sus preferencias, y le dice: "Bueno, una hamburguesa con patatas fritas." Cuando ella le pregunta qué desea para beber, él vuelve a hacer una pausa, y dice con convicción:

"Bueno, quiero una Coca-Cola." Me costó bastantes meses, aunque se trataba de mi joven vecino, descubrir que este chico no sabía leer ni una sola palabra. Aprendió a pedir estas tres cosas porque estaba seguro de encontrarlas en todos los restaurantes. Había comido muchas hamburguesas y patatas fritas durante diecinueve años.

(...)

Al ser mucho más ingenioso y consciente de lo que correspondía a su edad, era capaz de disfrazar el miedo que sentía hacia las palabras, hasta el punto que consiguió engañarme por completo (p. 49) (El subratllat és nostre).

Com veurem, l'analfabetisme absolut pot considerar-se entre la població "autòctona" catalana³¹ cosa del passat segons les estadístiques. No és aquest el cas d'alguns sectors minoritaris entre els col·lectius recentment immigrants. L'analfabetisme entre nosaltres el trobem avui preferentment entre aquests nous ciutadans i prioritàriament entre les noves ciutadanes. Encara que sigui un parèntesi cal recordar, tanmateix, que "el nivell d'estudis de la població immigrada és relativament elevat, amb proporcions altes de persones amb estudis

³¹ El concepte d' "autòcton" és altament ambigu. En el llenguatge habitual alguns entenen per "autòcton" aquella persona que no pertany a l' "última" immigració. D'altres, voldrien una caracterització més radical propera irònicament als "vuit cognoms catalans". En qualsevol cas, Catalunya l'any 1900 tenia una població que no arribava als 2 milions d'habitants. En l'actualitat sobrepassa els 7 milions. "A partir de 1880 la natalidad decreció a igual o mayor ritmo que la mortalidad con lo cual el crecimiento natural fue siempre muy exiguo y decreciente alcanzando en la década 1911-1920 valores próximos a cero (...) A partir de este momento el crecimiento de la población catalana se basó fundamentalmente en los aportes externos" Vidal, T. (1987) "Aproximación a la geografía de la población de Catalunya" en II Encuentros de Geografía Euskalherria-Catalunya. Instituto Geográfico vasco "Andrés de Urdaneta"

secundaris i universitaris. En concret, el 9,8% de la població immigrada no té estudis; el 28,2% ha acabat els estudis primaris; el 42,9%, els estudis secundaris, i el 19%, els estudis universitaris”, encara que “el nivell d'estudis varia significativament segons el lloc d'origen dels entrevistats” (Ajenjo *et al.*, 2008, p. 62).

Tanquem el breu parèntesi sobre el nivell d'estudis de la població últimament immigrada, per recordar que la important minoria “autòctona” que no té cap titulació del sistema educatiu, sense entrar a fons en el concepte i generalitzant, podria considerar-se dins de la categoria de l'analfabetisme funcional. És a dir, tenen dificultats en l'expressió escrita normativa, en la comprensió lectora de textos senzills o en la resolució de problemes de càlcul habituals a la vida quotidiana i, lògicament, observen el mateix comportament d'ocultació de les seves mancances competencials. Intenten no manifestar-ho públicament. Ara bé, aquesta ocultació sistemàtica condueix a una invisibilitat del problema que ho fa irrellevant als ulls de la societat, amb les conseqüències negatives que exposarem més endavant.

3.1.3 Una desigualtat quantitativament majoritària que interroga l'equitat social.

La immensa majoria de persones al llarg de la història han estat analfabetes. Hans Magnus Enzensberger, en rebre el premi Heinrich Böll de literatura l'any 1986, afirmava en el seu discurs *Elogi de l'analfabet*:

Un de cada tres habitants del nostre planeta se les apanya per viure sense l'art de llegir i sense l'art d'escriure. Arrodonint la xifra, són 850 milions els que es troben en aquesta situació, i el seu nombre va a seguir augmentant amb tota seguretat. Es tracta d'una xifra impressionant, però equívoca, doncs el gènere humà es compon no només dels vius i dels que encara no han nascut, sinó també dels que ja han mort. I si se'ls hi té en compte cal treure la conclusió que saber llegir i escriure no és la regla, sinó l'excepció (Enzensberger, EL PAIS-Tribuna, 8 de febrer de 1986).

Només a partir de principis del segle passat la majoria de persones adultes estaven alfabetitzades en allò que en diem “el món occidental” i cada vegada un nombre major han anat obtenint titulacions del sistema educatiu.

El analfabetismo fue una característica muy común entre la mayor parte de la población mundial hasta principios del siglo XX (...) A finales del siglo XIX y a medida que los sistemas educativos proliferaban en Occidente, se implantó la educación primaria obligatoria y se empezó a pensar que era necesario estar alfabetizado para trabajar, hacer la guerra o incluso para llevar una vida «normal»; aunque durante milenios la alfabetización no había sido indispensable (Vilanova, 2005, p. 1).

A Espanya el procés alfabetitzador fou més tardà

El cens de població de 1900 xifra en prop de 12 milions el nombre d'analfabets a Espanya, el 63,8 %, encara que com apunta A. Viñao “no es mesura l'analfabetisme net (sobre la població de més de 10 anys), sinó el brut (sobre la població total)” (Escolano, 1992, p. 25).

El Dr. Martínez Vargas es feia ressò d'aquesta situació en el Butlletí de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia. Escrivia: “El clam és general. Pertot arreu sorgeix la mateixa exclamació: «de 18 milions d'espanyols, 10 són analfabets; als espanyols ens perd la falta d'educació i d'instrucció». El clam està inspirat en la realitat; no pot ser més just” (Ferrer i Guàrdia, 1990, p. 40). No és d'estranyar que els països econòmicament més pobres siguin els que fins i tot avui continuen tenint uns índexs més grans d'analfabetisme i baixes qualificacions acadèmiques.

Hem posat l'accent en l'analfabetisme com a situació extrema del binomi nivell d'estudis i desigualtat social i ens hem referit també a l'analfabetisme funcional. No es pot establir un paral·lelisme estricte entre analfabetisme funcional i manca de titulacions acadèmiques, perquè es tracta de dos conceptes no totalment equiparables. Però la manca de titulacions elementals o la possessió només d'aquestes ens permet una aproximació a la situació d'una

part important de la població tangent a l'analfabetisme funcional. Vegem la situació a Catalunya, segons les últimes dades publicades per l'Institut d'Estadística de Catalunya corresponents a l'últim any censal 2011³². El 10% dels majors de 16 anys, no sabia llegir o escriure o no tenia estudis i un altre 13.5% només tenia educació primària. Hi havia, per tant, un 23,5% de la població catalana major de 16 anys, és a dir, **prop d'un milió i mig de persones** sense el graduat en educació secundària o el seu equivalent estadísticament, al que cal afegir un altre milió set-centes mil més que només tenien el Graduat. És a dir, **tres milions dues-centes mil persones com a molt tenien el Graduat en Educació Secundària o el seu equivalent, la qual cosa representa més de la meitat de la població catalana major de 16 anys (51,8 %)** amb un nivell de formació actualment insuficient segons els estàndards exigits en l'actualitat.

És cert que els índexs van millorant substantivament. A la franja d'edat 25-64, el 4,5% no sabia llegir o escriure o no tenia estudis i un 9,6% només tenia educació primària, la qual cosa representa una mica més de sis-centes mil persones. Prop de dos milions en aquesta franja d'edat són les que com a molt havien obtingut el títol de Graduat en Educació Secundària (43,3%). Coincideixen fonamentalment aquestes dades amb les que ofereix el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat per al curs 2011-2012, segons el qual “el 45,58% (1.875.700 persones) té un nivell d'instrucció menor o igual al de l'educació secundària obligatòria” (Sistema d'indicadors d'Educació, 2006, p. 10). Sens dubte la situació va progressant en positiu, però quan els índexs quantitius són tan elevats, quan en l'actualitat es continua xifrant l'abandonament escolar aproximadament en la tercera part de la població juvenil, els índexs no es recuperen amb facilitat, triguen dècades a millorar substancialment ja que els

³² IDESCAT (Institut d'Estadística de Catalunya), a partir del Cens de població i llars de l'INE 2011. Elaboració pròpia. Consulta, març de 2015.

progressos educatius sempre són lents. Això en el supòsit de l'existència de polítiques educatives públiques de qualitat. El que, evidentment, no sempre cal donar per suposat, especialment en aquests últims anys de retallades educatives causades, segons ens informen, per l'anomenada crisi. Retallades que obliden que les polítiques educatives i el nivell de formació aconseguït per la població condicionen el desenvolupament ciutadà, social i econòmic i incrementen els costos d'altres polítiques públiques (Fundació Privada Institut Industrial i Comercial (FPIIC), 2013).

Parlem, doncs, d'autèntiques majories en alguns casos o, en qualsevol cas, d'un important tant per cent de població, mai millor denominada silenciosa, que, malgrat ells, incideixen alentint el desenvolupament cultural i econòmic de tota la societat.

3.2. Escassa presència pública de la formació en competències bàsiques: la invisibilitat

Hem parlat en el capítol anterior de la comprensible ocultació que fan - que fem, quan escau - els subjectes de les seves mancances de competències clau, especialment de les competències bàsiques acadèmiques, i com aquesta ocultació deriva en una invisibilitat social a la qual, des dels *mass media* fins a les institucions es respon amb un oxímoron clàssic, un silenci eixordador, excepte en moments puntuals i passatgers. Amb motiu de l'Any Internacional de l'Alfabetització de 1990 - aviat farà 30 anys -, el Diari de Barcelona em publicava un article on sota el títol “El drama amagat de l'analfabetisme” afirmava:

Els poders públics, en general, en un o un altre lloc territorial o administratiu, en la mesura que són reflex de la societat, també oculten i s'oculten el greu problema de l'analfabetisme. Són necessàries celebracions d'Anys Internacionals com l'actual perquè parin esment.

L'analfabetisme no és un tema electoral, ni de debat polític, ni d'olimpíades culturals, a pesar que siguin mig milió les persones afectades a Catalunya. No mereix, per tant, ni una ordenació legal consistent, ni una preocupació sòlida (Diari de Barcelona, 24 de gener de 1990).

Aquesta ocultació social ha estat un tema recurrent entre el professorat d'adults. Sebastià Parra, director per aquell temps de l'escola d'adults “La Cooperativa” de Salt (Girona), i aprofitant també l'ocasió de l'any internacional citat, afirmava en un estudi sobre l'analfabetisme a Salt:

És un dels problemes més ignorats pels poders públics (...) però també ignorat per la societat en general (Diari de Girona, 2 de maig de 1990).

És evident que en tots aquests anys no hem aconseguit revertir la imperceptibilitat ni de l'analfabetisme, molt present a la societat catalana el 1990, l'Any Internacional de l'Alfabetització, ni posteriorment de les competències bàsiques que l'engloben. M'he aproximat a aquest silenci, o quasi silenci, en quatre àmbits socials, en èpoques diferents, que creiem que són representatius del batec social i marquen tendència a diferents nivells: els mitjans de comunicació de difusió a Catalunya (2011-2013), les propagandes electorals, que proposen línies d'acció parlamentària i administrativa (2012), les universitats (2015-2016) i un sindicat, la Federació d'Ensenyament de CCOO a través del seu butlletí, *Informa*, (1979-2009). Es tracta sempre d'aproximacions, però que com dèiem creiem que són clarament representatives del silenci de la societat en tots els seus nivells.

3.2.1 Incidència de la formació en competències bàsiques en els mitjans de comunicació publicats a Catalunya durant els anys 2011, 2012 i 2013.

Estem afirmant que la formació bàsica o la formació en competències bàsiques té una presència pública escadussera, omple titulars esporàdics, no és un problema social mediàtic, ni ara, ni abans. Un recompte de les notícies d'educació o formació de persones adultes aparegudes en qualsevol diari o en qualsevol de les revistes especialitzades d'educació ens confirma sobradament aquesta afirmació. No obstant això, per corroborar-ho hem fet un estudi de les entrades de formació en competències bàsiques aparegudes en els mitjans de comunicació que es difonen a Catalunya entre els anys 2011 i 2013. Ens ha semblat que tres

anys bastaven per fonamentar la tesi de l'escassa, tendint a nul·la, presència pública de la formació de les persones adultes i, especialment, l'absència quantitativa i qualitativa de referències a la formació en competències bàsiques en els mitjans de comunicació. Aquest és el resultat.

He partit d'una font secundària: el Recull de Premsa, un servei informatiu diari del Moviment de Renovació Pedagògica i de la Fundació Propedagògica que recull les notícies, entrevistes i articles d'opinió sobre educació dels mitjans de comunicació durant el període escolar. Fonamentalment recullen els dels mitjans de comunicació escrits, però no únicament. Per conèixer l'abast de la recopilació he mantingut contactes a través del correu electrònic amb la periodista responsable, Anna Galdon. Davant la possibilitat que no tingués en compte la formació d'adults com a noticable i que per aquesta raó no hi fos present en el recull, li ho vaig preguntar directament. La seva resposta va ser:

Intentem cobrir el sentit més ampli de l'educació, i com a Federació MRP creiem 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 comentes en la teva pregunta. De fet, entrem periòdicament a les webs de la Fundació Catalana de l'Esplai o de la Fundació Pere Tarrés, entre d'altres, per saber què s'està movent en aquests terrenys. Malauradament, els mitjans generalistes acostumen a centrar-se en l'àmbit més estrictament escolar i solen deixar força de banda els temes de formació d'adults.³³

Les fonts d'informació del Recull de Premsa del MRP són mitjans de comunicació que es distribueixen a Catalunya i, en menor mesura, en tota l'àrea lingüística catalana. “Tenim en compte - diu la periodista - molts diaris, però sempre la versió online (a excepció de La Vanguardia, que permet entrar en l'edició impresa). El Punt Avui, El Periódico, La

³³ Transcripció en l'ANNEX 3.2 els mails originals complets.

Vanguardia, El País, [324.cat](#), Ara Diari, Ara Criatures, Diari de Girona, El Diari de l'Educació, Regió 7, Vilaweb, El Mundo, The Huffington Post, Público, El Diario, Europa Press, ACN, Nació Digital, Empordà Info, El 9Nou, Reus Digital, Diari de Tarragona, Terrassa Digital. També repassem de forma setmanal webs dels suplementes de La Vanguardia, El Periódico i El País, així com de mitjans no escrits: TV3, Catalunya Ràdio, Rac1, Btv”³⁴.

A més dels mitjans de comunicació que cita la responsable, en la nostra revisió de les entrades dels tres anys analitzats hem trobat notícies i articles d'educació de mitjans molt diversos, molts d'ells locals o provinents d'institucions varies. La seva sola enumeració dona idea de l'exhaustivitat de la recopilació: El 9 Empordà, Barcelona Activa, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, Periodismo humano, Llibertat, Educaweb, UOC Notícies, Notícies de premsa de Gencat/Educació, Departament d'Ensenyament, Fundació Catalana de l'Esplai, Tot Mataró, El Periódico Andorra, Terrassa digital, La Malla, Reus Digital, ViurealsPirineus.Cat, Segre, CatPress, Ajuntament de Mataró, Somescola.Cat, Xarxanet, Radio Rubí, 324.Cat, Catalunya Press, Capgròs, Nació Digital, Ribera Express, El Triangle, El Ter.Cat, Cerdanyola.Info, Tot Sant Cugat, Escuela, Òmnium Cultural, Edu21, Cugat Diari, Levante.com, UB Blog de la Biblioteca de Matemàtiques, Mundo Press, Empordà Info, Tribuna Maresme, Vallès Oriental.com, Radio Martorell, El Economista, Llibertat, El 7manari, Tarragona 21, Tarragona Radio, Equip Llar d'infants Quitxalla, Vilanova Digital, Digital L'Hospitalet, Cuadernos de Pedagogia, Agència Catalana de Notícies, Bondia.Cat, Olot TV, Notícies TGN, Línia Eixample, Social.Cat, Viure a Lleida, Manresa Info, Senderi, Norma Jean Magazine, Cadena SER, Dones en Xarxa, Universitat de Lleida, Aprende más, GironaInfo.Cat, Ajuntament de Barcelona, Manresa Info, E-Notícies, Menorca.Info, El Ripollès.Info, UNESCO.Cat, Ajuntament de Lleida, Comissió Europea,

³⁴ Transcripció en l'ANNEX 3.2 els mails originals complets.

ACCAC, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, Anoia Diari, UAB Notícies, Docentes y TIC, Cugat Diari, Xarxa Notícies, Social.Cat, UPC.Cat, Europa.EU, BBC Mundo, CREADESS/LA NACION, ElDiario.es, Magazine La Vanguardia, BONDIA.Cat, DBALEARS, 20 Minutos, MUCE, Fundació Bofill, La Sexta, Fundació Propedagògica.

La quantitat d'entrades revisades han estat entre 6.000 i 7.000. En aquella època representaven entre 13-15 entrades diàries segons la responsable, sota el criteri limitatiu que tots els titulars no excedissin una pàgina:

De fet, la majoria de vegades no donem abast a tot, però vam establir ja des d'un principi que intentaríem no sobrepassar una pàgina de titulars, perquè sabem que la gent té poc temps i que la gran màgia del recull és que la gent pugui entrar i, amb una ullada, estar al dia del què passa

D'aquestes 6.000 a 7.000 entrades d'educació, notícies, informacions, articles d'opinió, editorials, entrevistes, estudis, només 88 es referien d'una manera o una altra a educació en competències bàsiques de la població adulta³⁵. Un 1,5 %. Insisteixo.

Davant del temor que es partís del criteri de recollir només notícies del sector educatiu escolar, la meua pregunta concreta a la responsable del recull va ser “si tens en compte també la formació laboral (ocupacional, empresarial, etc), l'educació en el lleure, notícies sobre la formació permanent del professorat, la formació de persones adultes, etc.” El que em va respondre, tornem a insistir, que

Malauradament, els mitjans generalistes acostumen a centrar-se en l'àmbit més estrictament escolar i solen deixar força de banda els temes de formació d'adults o del professorat, per exemple. Aquests temes acostumem a trobar-los més en els mitjans locals, que tenen més espai per a iniciatives com aquestes. Si no posem més contingut relacionat amb aquests temes és perquè, sincerament, no el trobem. El que sí que puc

³⁵ Annex 3.1

dir és que, des de l'aparició del diari ARA, notem que tenim més contingut relacionat amb el que passa fora de l'escola. Tant el diari com el suplement ARA Criatures donen molta cabuda a aquesta mena de continguts. [la negreta és nostra]

De fet, l'Equip de Coordinació de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, promotora d'aquesta recopilació, en una declaració del 18/04/2012 titulada *Economicisme educatiu o educació com a inversió de futur* i recollida en l'Annex 3.1 en l'apartat 3 “Notícies relacionades amb la necessitat d'educació permanent”, diu textualment:

“La nostra mirada i proposta educativa sempre pensa i se centra en la infància, la joventut, les persones adultes i el seu procés educatiu”.

En l'Annex 3.1 es troben les 88 entrades periodístiques de formació en competències bàsiques de persones adultes en tota la seva extensió, notícies curtes i articles llargs d'opinió, en la llengua en què han estat publicats. Poques vegades hem suprimit algun paràgraf. Només quan ens semblava totalment irrellevant. Hem recollit, per tant, tots aquells registres que es refereixen a la formació en competències bàsiques de la població adulta, en el sentit ampli dels termes, segons les definicions i descripcions adoptades en el primer capítol d'aquest treball: manca de formació de la població adulta, formació i treball, formació de persones adultes en general, excloent només les específiques d'àmbit universitari o les dels sectors qualificats, informes internacionals, estudis o recerques psicopedagògiques sobre l'aprenentatge adult. Les hem organitzat en 6 categories:

- Centres de formació de persones adultes / escoles d'adults;
- Alfabetització pura i digital;
- Educació permanent, educació contínua o al llarg de la vida;
- Relació nivell de formació i treball;
- Institucions i entitats que realitzen formació en competències bàsiques;

- Informes d'organismes internacionals o nacionals i notícies sobre psicopedagogia adulta.

Qualsevol altra classificació era possible. No obstant això, estem convençuts d'haver recollit el màxim d'informacions publicades que afectaven l'objectiu del nostre estudi, amb les limitacions pròpies de ser una font de segon ordre. Hi ha informacions que pel seu contingut són difícils de classificar i poden estar en dues categories diferents de les sis indicades. Aquesta duplicitat fa que sumant les entrades dels 6 apartats doni com a resultat 105 entrades, en comptes de les 88 recollides en total. Dins de cada apartat les notícies estan organitzades per la data d'aparició en els mitjans de comunicació, començant per les més recents (2013) i acabant per les primeres analitzades (2011). En general, he remarcat amb color vermell el motiu pel qual situava la informació a l'apartat corresponent, tret que el títol de la informació o l'article ho fes evident.

Atès que els centres de formació de persones adultes (CFA) o les escoles d'adults en l'imaginari social representen l'“educació d'adults”, les 20 entrades registrades sota aquesta denominació – en un recull específic d'educació! - representen tan sols un 0.3% del total de registres. Això tanca el cercle de la nostra hipòtesi inicial: poca o nul·la presència pública.

En aquests anys, 2011-2013, els temes estrella de l'educació han estat les retallades de tot tipus: les reduccions salarials, la restricció del nombre de professorat, l'augment de les ràtios, la reducció de les beques menjador (amb la concomitància de l'augment de la pobresa infantil), la disminució de les substitucions per baixes del professorat; la llei Wert amb totes les seves conseqüències: polèmica sobre la immersió lingüística, recentralització d'algunes competències, la supressió de l'educació cívica i la inclusió de la religió com a assignatura computable, la concertació progressiva amb centres privats, la concertació amb centres que no admeten la coeducació; el decret de trilingüisme balear; l'augment de les taxes

universitàries, la disminució de beques universitàries, de les seves assignacions o l'augment de les exigències per obtenir-les; i l'increment del preu de les guarderies. Aquestes eren les informacions que han acaparat l'atenció informativa en educació durant els anys 2011, 2012 i 2013, amb totes les seves seqüeles: vagues, manifestacions, manifestos, tancaments de pares i professors, vagues de fam, etc. A més dels temes recurrents: el fracàs i l'abandonament escolar, els índexs acadèmics internacionals quan es publiquen (PISA/OCDE), amb tot el deversall informatiu que produeixen.

La formació bàsica de les persones adultes és un tema que apareix molt esporàdicament en els mitjans de comunicació. Insistim en aquest punt, perquè al nostre entendre és un dels eixos, o l'eix cardinal, que **explica gran part de la història recent de l'educació o formació bàsica de persones adultes** i molt probablement seguirà conformant el seu futur.

El resultat comparatiu de la difusió mediàtica de la formació d'adults apareixeria més negatiu encara si no ens haguéssim limitat a notícies exclusivament del món educatiu i haguéssim volgut confrontar la seva transcendència amb altres fenòmens socials no escolars com la violència de gènere, la crisi econòmica, l'increment de les desigualtats socials, la malnutrició en capes àmplies de la població infantil, la immigració, l'atur i la precarietat laboral, els desnonaments, la corrupció o el terrorisme entre els assumptes generals. No cal dir que qualsevol d'aquests temes té una importància cabdal. L'objecte d'aquest treball no és crear un rànquing d'importància, sinó simplement subratllar aspectes comparatius que confirmen la hipòtesi: **la “pobresa acadèmica” no és un tema social que preocupi, és un problema que no existeix**, si exceptuem alguns moments fugaços com les hores posteriors a la publicació d'enquestes com el PIAAC/OCDE. No ocupa espai, malgrat que la falta de competències bàsiques entre la població adulta afecti numèricament a milions de persones,

milions a tot l'Estat i també a Catalunya, amb les importants conseqüències socials que he descrit.

3.2.2. Incidència de la formació al llarg de la vida en els programes electorals al Parlament de Catalunya de 2012.

En les eleccions al Parlament de Catalunya del 25 de novembre de 2012, els partits polítics que van obtenir algun percentatge de vots, ni que fos mínim, aconseguissin o no representació parlamentària, van ser els següents ordenats pel nombre de vots obtinguts³⁶: CIU-Convergència i Unió, ERC/Cat SI-Esquerra Republicana de Catalunya/Catalunya SÍ, PSC-Partit dels Socialistes de Catalunya, PP-Partit Popular, ICV/EUIA-Iniciativa per Catalunya Verds/Esquerra Unida i Alternativa, C's-Ciutadans. Partido de la Ciudadanía, CUP-Alternativa d'Esquerres. Tots aquests van obtenir representació parlamentària. No van entrar al Parlament però es van presentar a les eleccions i obtingueren alguna quantitat de vots: PxC-Plataforma per Catalunya, SI-Solidaritat Catalana per la Independència, Eb-Escons en Blanc, PACMA-Partido Animalista, PIRATA.Cat-Pirates de Catalunya, UPyD-Unión Progreso y Democracia, FARTS.Cat-Plataforma ciutadana de candidatures de confluència, VD-Via Democràtica, U.C.E-Unificación Comunista de España, PRE/IR – Partit Republicà d'Esquerra/Izquierda Republicana, SIR – Socialistes i Republicans (pel dret a decidir).

No hi ha constància que presentessin programa electoral, FARTS.Cat, VD, PRE-IR i SIR, encara que només fos de forma nominal. Aquests partits, als seus portals, plantegen objectius generals de la seva organització, que no hem tingut en compte en aquesta anàlisi, ja que ho hem centrat en els programes electorals.

Només començar-ne la lectura es fa evident que la possibilitat que hi hagi referències i propostes sobre la formació en competències bàsiques de les persones adultes o, si es vol, a

³⁶ http://www.gencat.cat/governacio/resultats-parlament2012/09au/dau09999cm_12.htm (consulta juny 2015).

temes relacionats amb les escoles d'adults, serà cosa excepcional i inusual. D'alguna manera pot considerar-se lògic. El conjunt de propostes sobre la societat en la seva globalitat complexa acostuma a ser tan exhaustiu que un tema tan concret com el d'aquesta tesi no aconsegueix tenir espai o ho té extremadament reduït. Mentre la formació bàsica de tota la població no es relacioni - sense determinismes causals, però amb correlacions evidents - amb les desigualtats socials de tot tipus, actuals i futures, amb les dificultats laborals, amb els problemes d'ascens i cohesió social, amb una ciutadania adulta, que hauria de tenir criteris mínimament formats, capacitat i convicció per comprendre millor i interactuar davant els canvis socials, mentre aquesta relació no s'estableixi, la presència de la formació bàsica i de la formació al llarg de la vida serà mínima en els programes electorals. Es considera un tema excessivament concret sense més transcendència.

Els programes electorals estenen les seves preocupacions i propostes a les polítiques econòmiques i financeres per sortir de la crisi, a l'atur i a les polítiques ocupacionals, a les polítiques industrials, agràries, ramaderes o de pesca, al medi ambient, a la gestió dels residus, a la planificació territorial i urbanística, a la societat de la informació, l'educació "escolar", la universitat i la recerca, a la salut, la justícia, la transparència, la cultura i la política lingüística, a la immigració, l'habitatge o les polítiques socials, als drets dels consumidors, la igualtat de gènere, les relacions amb l'Estat i un llarg etcètera que proposen els programes electorals més desenvolupats, en els quals cada partit, a més, afegeix o subratlla aquells eixos programàtics amb els quals pretenen distingir-se dels altres partits. Es troba alguna referència molt aïllada a la formació bàsica d'adults que enumerarem, però tan insòlita que hem decidit obrir aquesta anàlisi a una perspectiva més àmplia, la formació al llarg de la vida, per no quedar-nos pràcticament sense tema a analitzar.

Per apropar-nos, doncs, al nostre objectiu, la formació en competències bàsiques de la població adulta sota aquest marc de formació al llarg de la vida, hem descartat aquell tipus de

propostes de formació al llarg de la vida que explícitament requereixen titulacions superiors prèvies o aquelles formacions dirigides a sectors concrets com l'universitari o les de R+D+i. Tampoc hem recollit afirmacions com les següents, perquè en el context no es referien a la formació de persones adultes: “Les Administracions públiques han de garantir l'accés al sistema educatiu de tots els catalans i també de tots els espanyols autòctons” (PxC, 2012, p. 19); o perquè eren excessivament genèriques: “Unes polítiques integrals, que passin per combinar mesures educatives, laborals, socials i de lleure per tal de reduir la delinqüència entre els joves” (PACMA, 2012, p. 28), “Un cop siguem independents, (...) tenir els drets en salaris dignes, salut laboral, formació, promoció i conciliació amb la vida familiar com els pilars bàsics en les relacions laborals” (SI, 2012, p. 10), “Estimularem el millorament de la qualitat de l'educació i de la formació en el lloc de treball” (UPyD, 2012, p. 8).

Discriminar el que entrava en la categoria d'educació al llarg de la vida orientada o incloent la formació en competències bàsiques, no ha estat fàcil. Hem registrat formulacions obertes que podrien exigir estudis i coneixements previs –no de forma excloent - sota les propostes de formació contínua, i també hem inventariat propostes com impulsar una llei d'educació permanent i al llarg de la vida, establir un mapa d'educació permanent a Catalunya, proposar plans locals d'educació permanent, crear serveis d'informació i orientació sobre la formació i l'ocupació - que algun programa especifica que haurien d'estar situats en tots els centres de formació d'adults -, instituir un organisme coordinador de tota l'educació al llarg de la vida, alfabetització tecnològica per evitar l'exclusió o la bretxa digital, fomentar les escoles de pares i mares - en un programa s'especifica la necessitat de donar-los suport en el coneixement del català -, educació de qualitat a tota la ciutadania per capacitar-los com a ciutadans, polítiques de convivència, inserció social, educació intercultural o salut comunitària - propostes que, al nostre entendre, impliquen educació de la població adulta -, formació professional al llarg de la vida, afavorir les competències en llengües estrangeres,

fomentar el reciclatge i la formació continuada dels treballadors - molts programes ho centren específicament en els joves, uns altres en els aturats en general, o en els majors de cinquanta anys en atur -, crear itineraris formatius en les polítiques d'ocupació, prevenció dels riscos laborals i educació dels consumidors, amb la proposta concreta d'un partit de la creació d'un centre de recursos pedagògic per al consum responsable.

Existeixen també propostes més específiques, que encaixen de ple a la nostra tesi, com la de fomentar la reincorporació al sistema educatiu, crear centres formatius de segona oportunitat, formar a les persones sense qualificació o de baixa qualificació laboral, formació bàsica permanent en totes les presons catalanes o senzillament l'alfabetització de les persones adultes. El coneixement de les dues llengües cooficials, competències lingüístiques clau segons algun programa, al costat de les digitals i les habilitats personals, són competències que es prediquen normalment en relació amb la situació de les persones immigrades.

Hi ha també propostes educatives més particulars com les de sensibilització de la societat sobre la salut mental o l'educació de la societat perquè els discapacitats aconseguixin la igualtat d'oportunitats. Es proposa en alguns casos la lluita contra l'obesitat, que volem entendre que requereix informació i formació adulta a més de la infantil, i campanyes educatives perquè els pares d'esportistes de base es comportin respectuosament a les graderies. I no falten tampoc propostes de programes educatius de respecte a la convivència entre persones i animals. Hem recollit els enunciats literals de tals propostes a l'ANNEX 3.3, indicant les pàgines dels programes electorals respectius on poden trobar-se els fragments escollits.

És evident que no és l'objecte directe d'aquesta tesi l'anàlisi detallada de la poca atenció que presten els programes electorals a la formació en competències bàsiques, com tampoc ho era l'anàlisi sobre la seva limitada presència en els mitjans de comunicació que hem realitzat a l'apartat anterior. Però com anem repetint reiteradament la seva escassa, tendint a nul·la

presència en el debat públic ha tingut al nostre entendre una enorme influència històrica, **afavorint els estàndards rutinaris** i tradicionals dels programes i organització de la formació de persones adultes, l'escassa presència en els àmbits acadèmics i una **consideració secundària en l'administració** autonòmica. Aquesta limitada presència ha creat una intrahistòria o, si es vol, una infrahistòria en el passat encara present. Em comentava José Antonio Fernández, coordinador del Libro Blanco de Educación de Adultos, citat més endavant, que durant la campanya de 1982 “el PSOE no había preparado nada en materia de educación de adultos, eso no había entrado en el «mean street», en la corriente principal del pensamiento educativo del PSOE que estaban en otra onda, las que venían del sistema formal. Con lo cual todo ese sistema [el de la formació d'adults] en el que no había mucha reflexión, que no sabían qué hacer, lo fueron montando en la UVI”³⁷. I, tanmateix, hi ha va haver un parèntesi contradictori al Ministerio de Educación d'aquesta ínfima consideració. Entre 1983-1986 es va elaborar el Libro Blanco amb una aparent intenció de reformar la escleròtica formació de persones adultes, amb poca repercussió en l'administració catalana, però amb àmplia ressonància i participació des de l'AEPA de Catalunya.

De la mateixa manera que el període analitzat en els mitjans de comunicació, el dels programes electorals que hem examinat són posteriors a la franja històrica que ens hem marcat a la tesi, 2011-2013 en els mitjans de comunicació i 2012 per als programes electorals. No obstant això, encara que la tesi sigui històrica i es mogui entre els anys 1975 i 2009, la seva preocupació o el seu objectiu és de futur. La història no pot canviar-se. Podem descriure-la amb major o menor encert i intentar interpretar-la. El futur, en canvi, continua a les mans col·lectives dels presents. Des d'aquest punt de vista analitzar els oblitats del passat immediat pot entreobrir a partir de la història el paisatge del futur. A més, la despreocupació pública per la formació bàsica de persones adultes, com estem insistint, no és ni d'ara ni de

³⁷ Annex entrevistes José Antonio Fernández, n. 19.

llavors. Recorre totes les etapes que ressenyarem com podrem comprovar-ho en nombrosos detalls.

3.2.2.1 Aproximació a una anàlisi quantitativa de la relació entre els programes electorals i la formació de persones adultes o formació al llarg de la vida.

Es tracta d'una aproximació quantitativa que podia realitzar-se de diferents formes. Una podria haver estat a través de l'ús que realitzen els diferents programes de paraules clau o dels conceptes del nostre estudi. Ara bé, donada l'homonímia i la polisèmia que ja hem assenyalat vam rebutjar aquesta possibilitat per la seva major ambigüitat i per la dificultat d'establir relacions. Ens va semblar més convenient reunir aquells fragments concrets de cada programa electoral que fessin propostes sobre la formació de persones adultes - Annex 3.3 -, quantificar les paraules totals del programa corresponent, quantificar també les de l'espai que dediquen a la formació de persones adultes, les que assignen a l'educació com a capítol específic, les que destinen a la formació de persones adultes a l'apartat d'educació corresponent, i relacionar-les totes elles percentualment. El resultat ha estat el següent:

**Propostes sobre la formació de la població adulta (FpA),
formació al llarg de la vida,
als programes electorals de les eleccions al Parlament de Catalunya
del 25 de novembre de 2012,
exceptuant les referides als estudis universitaris**

Taula de referència de l'anàlisi quantitativa

Partit	Nº de pàgines del programa electoral	Paraules segons el word counter (1)	Paraules en els fragments dedicats a la FpA en tot el programa	% de la FpA sobre el programa electoral	Paraules a l'apartat d'educació	Paraules en els fragments dedicats a la FpA a l'apartat d'educació	% de la FpA a l'apartat d'educació (2)
CIU	150	57.022	198	0,4 %	2.147	198	10,4 %
ERC	183	97.174	346	0,4 %	3.344	264	8,2 %
PSC	118	49.169	303	0,7 %	1.987	68	6,5 %
PP	21	4.910	18	0,4 %	157	--	--
ICV-EUiA	222	84.747	989	1,2 %	4.242	266	6,3 %
C's	34	19.020	117	0,6 %	1.603	61	3,8 %
CUP	26	4.596	69	1,5 %	91	--	--
PxC	55	24.943	24	0,1%	1302	--	--
SI	54	22.674	90	0,4%	1751	14	0,8%
EB	1	219	--	--	--	--	--
PACMA	36	14.899	167	1,1%	2123	91	4,3%
PIRATA	18	4.932	73	1,5%	307	19	6,2%
UPyD	30	11.173	48	0,4%	1731	13	0,8%
UCE	2	509	--	--	10	--	--
Totals	950	395.987	2.442	0,6%	20795 (3)	994	4,8%

(1) El nombre de paraules no correspon proporcionalment al nombre de pàgines de cada document, ja que entren com a variables el tipus i la mida de la font, l'interlineat usat, la inclusió de fotografies, de portades i contraportades, de logos o d'encapçalaments i peus de pàgines. A més, atès que els programes electorals estan en PDF, per al recompte de paraules hem usat, quan ens ha estat possible,

algun comptador com el del portal: felix-cat.com/tools/wordcount/ . En ocasions hem hagut de convertir el text de PDF a Word per al recompte de les paraules, la qual cosa pot representar alguna inexactitud afegida poc rellevant.

- (2) No totes les aportacions sobre la FpA que recollim als diferents programes electorals estan dins de l'apartat d'educació. Depèn de cada programa. Moltes vegades es troben en altres apartats com la societat del coneixement i de la informació, el mercat laboral i l'atur, cultura o política lingüística, o propostes programàtiques per a la joventut. No obstant això, hem considerat que es tractava d'aportacions sobre formació/educació i hem realitzat el percentatge sobre aquest capítol. Per a l'objectiu de la nostra tesi aquesta dada, com d'altres, pretenen ser simplement una aproximació indicativa o corroborativa d'una realitat coneguda: la poca presència de la FpA entre les preocupacions partidistes.
- (3) Per les raons que exposem al principi de la nota anterior no ens semblen especialment rellevants els resultats reflectits en aquesta casella i la següent. Els donem simplement a títol d'inventari

Les possibles crítiques al rigor d'aquest mètode podria fàcilment compartir-les. Encara que hem intentat ser acurats en l'elecció dels fragments a tenir en compte, existeix un marge de discrecionalitat inqüestionable. Comptar les paraules també admet un grau d'arbitrarietat important ja que tenen el mateix valor una preposició o una conjunció que un substantiu clau per al nostre treball. Per totes aquestes raons hem titulat aquest apartat com a aproximació, com apropament a un valor exacte desconegut quantitativament, i que, en el nostre cas, ens és útil simplement com una base més d'interpretació d'un fet que per conegut i repetit no deixa de marcar el present i la història: l'escassa presència de la formació de persones adultes al debat públic i les seves conseqüències en tots els àmbits. Especialment són limitades les referències a la formació d'aquelles persones que tenen dèficits en les competències bàsiques acadèmiques, pràctiques o relacionals.

Els programes electorals analitzats conformen íntegrament **950 pàgines** i prop de **400.000 paraules**, amb una gran disparitat en la quantitat de pàgines, des del mínim, una pàgina d'EB-Escons en blanc, fins a les 222 d'ICV/EUiA. Com hem assenyalat, en els annexos corresponents es recullen totes les aportacions inventariades i es quantifiquen pàgines, paraules i relacions de tots i cadascun dels programes electorals analitzats. Una sola dada,

l'espai que es dedica a la formació de persones adultes representa un 0,6% com a mitjana del volum total dels programes electorals i un 4,8% dels apartats específics d'educació. És més aviat mínim, si tenim en compte que hem ampliat el punt de vista de les competències bàsiques a la formació al llarg de la vida. No s'allunyen aquestes dades de l'aproximació sobre el pes de l'educació en competències bàsiques de la població adulta o, de forma inclusiva, de la formació al llarg de la vida, de les dades que hem trobat en els apartats d'educació dels mitjans de comunicació.

3.2.2.2 Aproximació a una anàlisi interpretativa de la relació entre els programes electorals i la formació de persones adultes, formació al llarg de la vida.

Una primera impressió que es va reforçant a mesura que s'avança en la lectura dels diferents programes és que en tots ells, com es diria col·loquialment, es tracta en gran part d'un brindis al sol o una carta als reis. Propostes programàtiques generalistes, però poc plausibles o de difícil implantació en el curt període de quatre anys de govern. Es planteja l'objectiu, però no els mitjans per aconseguir-ho, per posar-se en camí o dissenyar l'itinerari. Les promeses de reformes i de millores per a la població abasten tots els camps possibles, sense especificar a través de quines mesures s'aconseguiran, ni amb quins mecanismes, ni una gradació de prioritats, de manera que moltes de les propostes dels diferents partits, tot i suposadament enfrontats ideològicament, coincideixen, i es faria difícil reconèixer cadascuna d'elles, aïllades o en bloc, a quin eix programàtic corresponen.

El concepte de Kirchheimer del *catch-all party*, citat per Jordi Matas (2015), és molt suggeridor com a denominador comú de la majoria o la totalitat dels partits, i no només referit al partit al que l'articulista al·ludeix:

Para poder atraer al máximo número de electores, estos partidos diluyen sus rasgos ideológicos y lanzan mensajes muy coyunturales aceptados por la mayoría, intensifican el liderazgo, utilizan y controlan los medios de comunicación, potencian la propaganda y

concurrer a las elecciones con programas generalistas y ambiguos que satisfacen a un amplio sector social.

Coincideix en aquesta anàlisi amb Josep Ramoneda (2015), qui afirma que

La creencia que la política es hoy en un 80% comunicación, se traduce en la sustitución de los proyectos políticos por mensajes y promesas destinados a no ser cumplidos, garantía de descrédito por la vía de la frustración.

És cert que en més d'un moment els eixos més significatius i sensibles de cada partit apareixen, encara que entrecreuant-se de nou entre ells de manera que un sol enunciat o una sola proposta axial faria difícil identificar la seva paternitat. Per posar un exemple del que afirmem, una proclama com la següent podria confondre a més d'un sobre la seva autoria: “Si algú ens preguntés com definim aquest programa no dubtaríem a dir que: «tot pel poble de Catalunya i per la identitat catalana»” (PxC, 2012, p. 54). No obstant això, es troben algunes línies mestres definitòries: seguretat, ordre, disciplina, autoritat, esforç, ressalten en alguns partits; els eslògans de la Revolució francesa lleugerament modernitzats, llibertat, igualtat i solidaritat, en uns altres; la independència és el frontispici d'uns tercers encara que amb notables afegits diferenciadors; la denúncia i les propostes xenòfobes en contra de la immigració extracomunitària, defineixen alguns programes; o, en partits minoritaris, l'ús de programaris lliures o el respecte per la vida animal. Un exemple de com les línies programàtiques de fons en alguns casos marquen propostes concretes diferenciadores podria ser el següent. Dins del capítol dedicat al dret a la salut es proposa: “Des del Partit Animalista-PACMA defensem el dret a la salut de tots els animals, inclosos els humans. Per això, ens oposem a les retallades que estan afectant greument la sanitat pública” (PACMA, 2012, p. 22).

La majoria de les referències a la formació de persones adultes es fan des de l'òptica del capital humà i de la inversió. Un capital humà que es projecta en la necessitat d'una elevada

qualificació i preparació per a la competitivitat. L'ombra de Schultz (1985) i dels seus seguidors està present, tot i que cal recordar que Schultz incloïa entre els factors del capital humà els programes d'estudis per a adults no organitzats per les empreses i els programes d'extensió universitària, concepte que podria estar més proper a les nostres preocupacions. “Una societat amb una bona formació i educació – planteja CIU (2012)- vol dir una societat amb un capital humà d'elevada qualificació, amb un gran potencial, amb capacitat d'atracció internacional i obert a la mobilitat internacional” (p. 62). “Cal entendre que educar i formar la ciutadania – afirma el programa electoral d'ERC (2012), especialment les noves generacions, no és una despesa sinó una inversió” (p. 64).

L'educació, per tant, es considera en general una inversió, fonamentalment una inversió que ha de ser econòmicament productiva per a l'individu, l'empresa i/o la societat. L'economia del coneixement es relaciona amb la recerca, innovació i transferència tecnològica als processos productius. Per tot això, la formació al llarg de la vida o la formació contínua es presenten en general a l'apartat de la formació professional, relacionada amb la vida laboral o el seu contrari l'atur, formació especialment orientada a disminuir l'atur juvenil. Es troben poques i esporàdiques referències a l'educació com a factor cooperant d'una ciutadania madura i responsable, o com a factor que pugui contribuir a una personalitat equilibrada i amb criteri propi. Però en trobem alguna: “Així, un dels principals reptes educatius que tenim com a país és el de contribuir, d'una manera decidida i ferma, a formar ciutadans i ciutadanes responsables i professionals competents” (ERC, 2012, p. 63). Des del punt de vista de la inversió educativa rendible no és d'estranyar, per tant, que molts programes coincideixin a proposar en el marc de la formació de segona oportunitat la potenciació de l'aprenentatge en línia a través de l'IOC (Institut Obert de Catalunya).

En les 950 pàgines dels programes electorals només en una ocasió apareix textualment citada l'educació d'adults, si bé amb l'abandonament escolar com a teló de fons: “Afavorirem

la reincorporació al sistema educatiu d'aquelles persones en situació d'absentisme i d'abandonament prematur dels estudis i la formació; actualitzarem els currículums dels ensenyaments d'educació d'adults" (CIU, 2012, p. 64). Però no apareix l'educació d'adults ni en moments en què semblaria imprescindible ja que els actors majoritaris implicats són les persones adultes, com en les propostes per avançar cap a la igualtat de gènere, crear una consciència verda, el tractament dels residus quotidians, la participació ciutadana, la independència, per exemple, en el partit Solidaritat catalana per la Independència i també altres partits, o la preocupació pel desconeixement de la llengua catalana d'àmplies capes de la població: "Solidaritat es compromet a presentar un model educatiu basat en la igualtat de gèneres, on els nostres infants i joves rebran un ensenyament basat en el conuiu, en la igualtat de condicions i oportunitats, i on s'ensenyarà el valor de la diferència" (SI, 2012, p. 18). Un cop més, se suposa que un cop adquirits aquests valors en la infància seran per a tota la vida. La renovació de la societat actual, si cal, es posposa que els infants i joves es facin grans.

En resum, existeix als programes electorals, diguem-ho una vegada més, una presència molt escassa de la formació de persones adultes en el marc de la formació al llarg de la vida i, molt menys, referències a la necessitat de formació en competències bàsiques – formació bàsica - de la població adulta. I no oblidem que, com ja s'ha assenyalat, més de la meitat de la població adulta a Catalunya té un nivell de formació per sota de la secundària postobligatòria. Revisant posteriorment a aquest redactat una entrevista feta en el marc d'aquesta tesi a una directora d'un CFA del Carmel de Barcelona l'any 2016, m'explicava que havia cedit el local del centre per a una reunió de barri o districte a Barcelona en Comú. Un dels deu punts de la proposta parlava de potenciar les escoles d'adults per fomentar l'accés a la Universitat. Cal valorar que un dels deu punts fos aquest, però denota, com diu la directora, un desconeixement de la realitat, almenys en aquest tema:

I jo els deia...no coneixeu la realitat, aquí la gent no té accés ni a l'ESO! El seu objectiu prioritari hauria de ser arribar a tenir un grau mitjà de Formació Professional, un títol professionalitzador. Molta gent pensa que amb l'ESO ja ho té tot, però l'ESO és un títol general. Han de tendir a tenir un grau mitjà, després si poden tenir un grau superior..., i ells parlaven d'accés a la Universitat! No tenim demanda de preparació a les proves per majors de 25 anys. Hi ha una dada molt important, que és la que jo vaig projectar aquí dissabte, i és la que parla de l'índex de renda familiar al districte. La dada ho explica tot. La renda familiar a aquest barri és del 55,4 sobre una mitjana de 100 a Barcelona i de 78 al districte. Estem a la meitat.³⁸

La relació entre nivell socioeconòmic i nivell educatiu torna a ser evident com hem anat subratllant en una relació intercausal de doble direcció.

Per acabar aquest apartat i a títol anecdòtic, els programes electorals donen la sensació, en general, d'una certa deixadesa, amb errors tipogràfics, de numeració o de presentació. Amb propostes exactament duplicades a la mateixa pàgina (UPyD, 2012, p. 26). Un únic paràgraf en castellà dins de les propostes per al sistema farmacèutic, quan les 34 pàgines del programa estan redactades en català (C's, 2012, p. 20). Com si no s'esperés la lectura per part de ningú. Un exemple més del que afirmem, encara que no és ni molt menys l'únic, ni en l'únic programa electoral, parlant de mesures d'educació C's (2012) titula: "19. Amortització de continguts a tota Espanya" i, a continuació en el desenvolupament de la mesura comença dient "Defensarem l'harmonització dels continguts educatius a tota Espanya" (p. 20). Finalment, en aquest paràgraf d'anècdotes ens ha cridat l'atenció l'ús del terme "casta" l'any 2012, quan encara no estava popularitzat per un nou partit, Podemos, que en aquesta data encara no s'havia constituït: "La Cambra alta és una institució buida i sense la menor capacitat de decisió política, la seva única i dubtosa utilitat és la de mantenir sous i despeses

³⁸ Annex entrevistes n. 17, M. Antònia Doz.

que només beneficiïn a la casta política, per això ha arribat l'hora de suprimir-la". (PxC, 2012, p. 44). "La irresponsabilitat de la nostra casta política" (PxC, 2012, p. 33)

3.2.3. La formació de persones adultes a les universitats catalanes.

Ens semblava important en aquest apartat sobre la invisibilitat social de la formació en competències bàsiques de les persones adultes conèixer quin paper juguen les universitats catalanes en la formació dels futurs professionals de l'educació / formació de persones adultes. En no existir a la Generalitat un "cos" d'educadors o formadors/es d'adults, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya no exigeix **cap preparació pedagògica prèvia en formació d'adults per impartir classes** als seus centres oficials, els CFA. Seguint una lògica semblant – per ensenyar persones adultes cal dominar la matèria a ensenyar, no la "socio-psico-pedagogia" adulta - tampoc s'exigeix cap formació pedagògica prèvia a qualsevol formació en la qual el subjecte sigui una persona adulta, per exemple, als centres de formació ocupacional, ni al Consorci per a la Normalització Lingüística, ni en els cursos de formació agrària, ni en la formació de bombers de nou ingrés, ni per a l'Escola de Policia de Catalunya, ni per impartir classes a la universitat,... En conseqüència, i donada la tendència professionalitzadora de les universitats, la seva oferta en aquest camp s'ha anat reduint en els últims 25 anys.

L'únic títol universitari en què apareix l'"educació d'adults" literalment citada, com un dels objectius que va justificar la nova titulació, és el de la Diplomatura en Educació Social – avui Grau d'Educació Social -, amb les conseqüències lògiques en els plans d'estudi que han anat aprovant les diferents universitats. Ens ha semblat oportú, per tant, dedicar un apartat a aquesta Diplomatura (mantindrè el nom original de la seva creació) en l'anàlisi de la rellevància de l'educació de persones adultes a les universitats catalanes, ja que va suposar històricament un punt d'inflexió de certes esperances que el *Libro Blanco de Educación de adultos* (Fernández, 1986) havia suscitat pocs anys abans en els sectors més inquietos. Per

aquesta raó, abans d'entrar en la descripció i esbós d'interpretació del que estan realitzant les universitats catalanes en el tema objecte de la tesi, hem dedicat

- a) un apartat al moment històric en què apareix la Diplomatura d'Educació Social,
- b) un incís sobre les esperances que havia suscitat en certs sectors la possibilitat que el *Libro Blanco* posés les bases d'una Llei estatal específica de formació d'adults que, al seu torn, induís una formació universitària específica;
- c) reprenc de nou l'anàlisi recordant la impossibilitat dels educadors i educadores socials d'exercir com a “educadors i educadores d'adults” en els CFA oficials i recullo algunes interpretacions rellevants i complementàries dels motius que van induir a incloure la “educació d'adults” a la Diplomatura d'Educació Social, malgrat no ser considerada una titulació “docent”;
- d) acabo aquest subapartat amb les implicacions pràctiques que ha tingut en la formació en competències bàsiques la suposada “formalitat” de tal oferta educativa, motiu que s'addueix funcionalment sovint per negar als educadors i educadores socials poder impartir classes als CFA ja que no és una *carrera docent*.

3.2.3.1 El títol universitari d'Educació Social vs una especialització universitària en psicopedagogia adulta.

El Decret de 1991 que estableix el títol universitari oficial de Diplomat en Educació Social, en les seves Directrius generals conduents a l'obtenció del títol determina que els ensenyaments “hauran d'orientar-se a la formació d'un educador en els camps de l'educació no formal, educació d'adults (inclosos els de la tercera edat), inserció social de persones desadaptades i minusvàlids, així com en l'acció socioeducativa” (Ministerio de Educación, 1991), (el subratllat és nostre). L'esment de l'“educació d'adults” que hem subratllat i que tenia i té unes connotacions de formació bàsica, va causar una certa perplexitat en el marc de l'educació social i desil·lusió entre els sectors que plantejàvem una organització de l'educació

d'adults transversal i coordinada amb l'Administració, adaptada a les necessitats de la societat a cada moment, superadora del concepte de segona oportunitat, (encara que sempre es defensés que havien de tenir l'oportunitat d'obtenir qualsevol títol o coneixement bàsic aquelles persones que per qualsevol causa no ho havien pogut obtenir en un altre moment).

Donava la sensació que finalment **es tancava la porta d'una especialització universitària** en educació/formació de persones adultes amb les diferents modulacions que requeriria tal formació: per al món laboral, per a la reinserció acadèmica en els nivells inicials o per poder reincorporar-se a nous estudis, per a l'obtenció de nous coneixements i habilitats socialment bàsics, per a la formació del professorat universitari, per a l'aprenentatge d'una L2 (i en el cas concret de Catalunya, per a l'aprenentatge inicial del català per als castellanoparlants adults i per a la immigració estrangera que començava a tenir una presència significativa en aquells moments) o per a la formació d'una ciutadania democràtica de conviccions i respecte a les opcions diferents de les pròpies. El desenvolupament posterior de totes les reformes universitàries d'aquests últims 25 anys no han fet més que confirmar aquella decepció.

En aquest context de frustració dels primers noranta ens ha semblat important fer un excurs sobre el clima que s'havia respirat en els anys vuitanta entre els sectors de Catalunya i de la resta de l'Estat que preteníem que la formació en competències bàsiques superés el marc retroescolar i la formació d'adults en general tingués el reconeixement social i una preparació específica universitària. Aquest clima previ d'esperança en una Llei i una formació universitària específica explica i reforça la frustració posterior. Ho situem en aquest apartat perquè creiem que hi ha una relació directa entre la línia administrativa d'inèrcia despreocupada o inconscient - d'allò que està gravat gairebé indeleblement en la consciència i en *la memòria social* -, que segueix la següent gradació, a) negació d'una llei estatal específica d'educació d'adults, 2) la LOGSE encotillant l'educació d'adults – és a dir, les

escoles d'adults - en el sistema educatiu, 3) presència formal de l'educació d'adults en la diplomatura d'Educació Social.

Un altre podia haver estat el decurs històric. El plantejament com el futurible que s'hagués pogut donar en aquell moment, establint un pont amb els neguits culturals de la República, si hi hagués hagut una consciència diferent per part de tots els actors que hi van prendre part, els de l'Administració i els legisladors. No renunciem que a través d'altres rumbos aquest pugui ser el futur, deixant de ser un futurible, quan canviï la consciència social impulsada per situacions i mentors significatius. Però anem al futurible que no va ser: a) Libro Blanco de Educación d'Adultos, b) Llei específica estatal de Formació d'Adults, c) formació universitària específica i flexible en qualsevol dels formats possibles en cada moment, Diplomatura, grau, postgrau, màster..., d) exigència de les administracions públiques - educatives, laborals, socials, penitenciàries, agrícoles, universitàries,... - de tal formació específica quan el subjecte a formar fos jove o adult, amb una durada i graduació de la formació diversa en funció de la diversitat d'àmbits i necessitat de preparació; d'aquí l'adjectiu de flexibilitat que hem afegit a l'especificitat, i) contaminació d'aquesta exigència administrativa a altres àmbits socials que també duen a terme educació / formació de persones adultes: entitats del Tercer Sector, acadèmies, empreses, etc. Podia haver estat aquest el desenvolupament. No ho va ser. Possiblement era demanar massa als agents del moment que veníem d'una altra contaminació, la de les fosques etapes de la dictadura, tot i que, malgrat l'època i en aquest tema secundari, hi havia algunes clarividències, poques, progressivament enfosquides com tindrem ocasió de veure.

Estem parlant de l'Administració Central en una tesi sobre història de Catalunya ja que, especialment en aquells moments en què no se sabia què fer amb la formació al llarg de la vida, més enllà de la retòrica i de seguir la senda trillada quan els subjectes són persones en situació de “pobresa acadèmica”, en aquesta situació, una Llei del Govern Central específica

d'educació d'adults i unes concrecions administratives de caràcter operatiu, superadores de la retroescolaritat, haurien obert pistes de transformació en totes les comunitats autònomes amb competències. No va anar així en l'Administració central, no ha estat així en les comunitats autònomes, malgrat les lleis d'educació / formació d'adults promulgades, com veurem simptomàticament en el cas de Catalunya. Però anem al relat dels fets i a la interpretació per part dels seus actors principals.

3.2.3.2 Primer parèntesi: la porta oberta pel “Libro Blanco” i la frustració posterior.

L'any 1983 el Ministerio de Educación de la mà del PSOE recentment escollit per una àmplia majoria, inicia un ampli debat sobre l'educació d'adults a través del que en el seu moment es va dir col·loquialment el *Libro Verde* pel color de les seves tapes o *Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio del Libro Blanco de Educación de Adultos*. Després de tres anys d'àmplies consultes i debats amb els sectors implicats, professorat de les escoles d'adults, entitats socials relacionades amb l'educació de persones adultes, universitats populars, municipis, sindicats, professorat universitari, comunitats autònomes amb transferències educatives..., en 1986 es publica el *Libro Blanco de Educación de Adultos*, coordinat per l'assessor del Ministerio de Educación José Antonio Fernández. A la seva pàgina 19 s'afirma:

Importancia de elaborar una ley marco de la educación de adultos. Obviamente, la normativa vigente en España es inadecuada. Sería conveniente que uno de los frutos de este proceso del Libro Blanco fuera una Ley marco que recoja una visión general y con previsión de futuro de lo que debe ser la educación de adultos en España en las próximas décadas (p. 19) (el subratllat és nostre).

Ja anteriorment el *Libro Verde* que l'havia precedit afirmava:

Este documento quiere ser la señal de partida de un proceso que comenzó hace unos meses y que debe culminar con un libro blanco sobre la educación de adultos en España. Tal vez

el libro blanco pueda sentar las bases de una ley que ponga en marcha la educación que los adultos españoles necesitamos para enfrentar el presente y el futuro inmediato (MEC, 1984, p. 1) (el subratllat és nostre).

Hi havia alguns precedents en el propi ministeri d'aquesta seqüència esperada: Libro Blanco de Educación de Adultos, Llei Específica d'Educació d'Adults a continuació. Per exemple, el Libro Blanco *La educación en España: bases para una política educativa* (MEC, 1969) va posar les bases de la Llei General d'Educació de 1970. Posteriorment i en la mateixa època al fet que ens estem referint, el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (MEC, 1989) va ser el fonament de la LOGSE de 1990. En una llarga entrevista inèdita que li vaig fer a José Antonio Fernández l'any 2001, a la qual ja m'he referit, m'explicava que el MEC mai va tenir intenció de fer una Llei d'Adults, que el Llibre Blanc va ser el fruit de la conjunció de s'ha-de-fer-alguna-cosa-però-no-se-sap-què i un petit grup de tècnics, José Antonio Fernández, la Cap de Servei Elena Angulo³⁹ i d'altres, que veien més enllà, però no van poder o no van saber gestionar el més ençà administratiu i polític. José Antonio Fernández, en l'entrevista citada, explica de forma detallada els secrets interns de tot aquest procés descarrilat. Recordo que abans de l'entrevista, quan parlàvem del *Libro Blanco*, em va comentar que quan va veure l'edició que havia fet el MEC, amb unes tapes de color gris, amb un disseny descurat, el va llençar a terra. Va comprovar en el format de la portada el desinterès que tenia el Ministeri per l'educació de persones adultes.

De tota manera, tant el Llibre Blanc, que parla de la conveniència d'una llei marc ("sería conveniente") com el Llibre Verd ("tal vez el libro blanco pueda sentar las bases de una ley") no demostren molta convicció per part del seu autor i del seu equip sobre la promulgació d'una llei específica o, potser, poca esperança en la seva possibilitat. Ens inclinem per la primera opció, ja que en l'entrevista citada, José Antonio Fernández es declara autor o

³⁹ Annex entrevistes n. 4, Elena Angulo.

inspirador del Preàmbul de la LOGSE (Jefatura del Estado, 2002) i del títol III dedicat a l'educació de les persones adultes. Recordem que el Títol III de la LOGSE planteja un concepte ampli i integral de l'educació de persones adultes, però els decrets i ordres posteriors, com no podia ser d'una altra manera provenint del Ministerio de Educación, només regulen les escoles d'adults, no regulen l'educació ciutadana, ni la formació ocupacional, etc., que s'inclouen explícitament en el concepte ampli plantejat a la Llei:

De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos: a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo. b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones. c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica (LOGSE, art.51.2).

José Antonio Fernández (2000) posteriorment reconeixia que el desenvolupament de la LOGSE no havia significat la continuïtat entre els ensenyaments i les titulacions que regulava. En un article publicat a la revista "Educación XXI" de la UNED afirma: "La LOGSE recogió punto por punto los principales *desiderata* del Libro Blanco de 1986 y abrió la puerta al desarrollo ulterior de estrategias que hubiesen podido llevar la lógica del *continuum* hasta sus últimas consecuencias" (p. 43). La LOGSE no va portar ni a *un continuum* de l'educació assumida des del marc de l'educació permanent ni a la creació d'un subsistema d'educació d'adults. A part de la dificultat intrínseca de tal proposta, tenint en compte les inèrcies pròpies de les administracions públiques, en l'entrevista, José Antonio Fernández em recordava que al llindar de l'entrada d'Espanya a la Comunitat Europea - signat l'acord l'any 1985 i l'entrada en vigor el 1986 -, la previsible importància en aquell moment de la formació ocupacional i l'atractiu econòmic que tenia l'aportació del Fons Social Europeu - milers de milions de les antigues pessetes, em deia -, no permetia esperar que el

Ministerio de Trabajo volgués compartir-les amb el Ministerio de Educación creant una Comissió Interministerial d'Educació al llarg de la vida, i un contínuum entre formació professional reglada i formació ocupacional. El possible i teòric *contínuum* va fer mutis i va desaparèixer de l'escena. La creació d'aquesta Comissió hagués permès la continuïtat o la interrelació entre formació en competències bàsiques de la població adulta i formació ocupacional entre d'altres, amb l'obtenció de les titulacions corresponents quan es donessin les condicions requerides. Potser era demanar massa! Li dono la paraula a José Antonio Fernández que ho relata de forma més directa i vitalista:

El super intelectual Álvaro Espina [secretario general del Ministerio de Trabajo] me dijo: *pero para qué te preocupas de lo del INEM, el INEM lo tenemos para guardar la mierda debajo de las alfombras*. La mierda era el paro, la mierda era todo lo que ellos llamaron en esa misma conversación los subproductos del sistema educativo y del sistema de empleo. *Para eso nos sirve el INEM. Olvídate de la formación de los recursos y tal. - No, es que no me puedo olvidar, porque para guardar la mierda debajo de las alfombras os vais a gastar muchísimo dinero. Primero no creo que sea mierda, me parece que un socialista no debe ser así*. Tuve un enfrentamiento (...) Me parece entonces que hubo una mezcla de interés mezquino de guardarse para su parcela administrativa la plata que iba a llegar de Bruselas y luego un no querer entender lo que se estaba avecinando, yo creo que ahí se jugó en gran parte el fracaso posterior de la reforma (...) de la reforma educativa, de la LOGSE en general y ésta [la de la Educación de Adultos] en particular. (...) Hubo una paralización del crecimiento de la unidad administradora del Fondo Europeo por tres meses, (...) Y al final llegó un momento, una orden, supongo que de Felipe, directamente de Moncloa, que dice *déjense de joder*. (...). Yo lo que planteaba era una unidad administradora del Fondo Social Europeo conjunta entre el Ministerio de Educación y Trabajo. (...) Tres años más tarde en la LOGSE sale que hay un sistema de formación, un

sistema integrado compuesto por los subsistemas de... Bueno, papel, papel mojado y nada más que papel mojado.⁴⁰

Afegeixo dues autocites. La primera sobre la *damnatio memoriae* que va decretar el MEC sobre el *Libro Blanco* poc després d'haver-ho publicat, a càrrec de la persona que a continuació va ser responsable de l'educació d'adults al MEC, el Subdirector general d'educació permanent, Mariano Jabonero:

El Libro Blanco no llegó a transformarse en ley. Pronto no sólo se olvidó, sino que se quiso olvidar, pues se consideraba que era, en palabras de Mariano Jabonero (1999), “una propuesta de reforma con escasa incidencia en la realidad, ya que los movimientos de renovación pedagógica tenían su respuesta entre colectivos ajenos a las administraciones: asociaciones de vecinos, grupos cristianos, escuelas populares, asociaciones socioculturales, etcétera” (Jabonero, 1999, p. 21). Es sintomático que Mariano Jabonero, el responsable directo de la EBA [educación básica de adultos] entre 1988 i 1996, “ignorase” la existencia del Libro Blanco. En su libro *Formación de adultos* dedica el primer capítulo a la “Síntesis histórica de la educación de adultos. El siglo XX lo inicia con “las clases nocturnas y dominicales, la Escuela del Hogar y profesional de la mujer”, continua más adelante con el PPO de 1964, la Ley General de Educación de 1970, el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 y la LOGSE (pp. 18-19). El Libro Blanco de Educación de adultos parece no haber existido o no merece la pena citarlo (Formariz, 2002, 36).

La segona autocita versa sobre les reticències que mostràvem alguns davant determinades línies de fons del *Libro Blanco*, malgrat haver participat del clima de certa eufòria en el procés de debat que s'havia iniciat i haver pensat que podia representar un revulsiu a la situació d'estancament de l'educació d'adults del moment.

⁴⁰ Annex entrevistes n. 19, José Antonio Fernández.

Uno de los grandes problemas del Libro Blanco es que enmarca su planteamiento innovador en un concepto de EBA compensador y de segunda oportunidad, insistente corriente de fondo. Al describir los “cuatro aspectos o áreas esenciales de una educación integral de adultos”, “formación orientada al trabajo”, “formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas”, “formación para el desarrollo personal” y “formación general o de base”, describe con estos términos esta última: “Como fundamento esencial a todas ellas la formación general o de base, que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un prerrequisito indispensable de tipo compensador” (Formariz, 2002, p. 284). El concepto de EBA continúa sin superar la idea según la cual es una “segunda oportunidad para recuperar los aprendizajes iniciales que no se consiguieron en la edad apropiada”. La persona adulta cuando vuelve a un proceso organizado de aprendizaje no vuelve como el niño/a que fue. Vuelve como la persona adulta que es, con un bagaje de experiencia que le dan una plataforma nueva ante los mismos aprendizajes académicos básicos. Además, las competencias básicas no son siempre las mismas en una sociedad en profunda evolución. Se renuevan, cambian, lo cual significa que, desde la anticipación a las mismas o el retraso, todas las personas constantemente tienen que resituarse ante las nuevas competencias básicas inexistentes en el pasado (Formariz, 2002, p. 35).

3.2.3.3 Segon parèntesi: ¿la formació d'adults forma part del sistema educatiu o és un subsistema educatiu en el marc de la formació permanent?

A la llarga declaració de principis de la LOGSE no s'aborda el tema de l'Educació de persones adultes que es troba al Títol III, i no s'aborda, al nostre entendre, perquè **no se sap on situar-la**. Si el sistema educatiu està configurat com enuncia l'art. 3 per ensenyaments de règim general: educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional de grau mitjà, formació professional de grau superior i

educació universitària; i, també, els ensenyaments de règim especial: ensenyaments artístics i ensenyaments d'idiomes, on situar l'educació de persones adultes? No forma part del sistema educatiu, com queda clar en l'enumeració dels aprenentatges enunciats en aquest article 3 de la LOGSE, ni tampoc pels amplis objectius que li confereix l'article 51.2 citat anteriorment.

Joan Mateo, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament, en la seva ponència "L'arquitectura del sistema educatiu. Reflexions i propostes", presentada en el marc del debat obert pel Consell Escolar de Catalunya, "*Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*", inclou una proposta d'organigrama del sistema educatiu en què, amb bon criteri al nostre entendre, la formació de persones adultes és absent⁴¹. De la mateixa manera, en un document del mateix Consell Superior d'Avaluació, "L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE", tampoc s'inclou la formació de persones adultes en el sistema educatiu de cap dels 10 països.

Aquesta situació confusa, una certa sensació que la formació de persones adultes no se sap on situar-la, una part d'aquesta àmplia formació descol·locada en el sistema educatiu i el tot descoordinat, es presta a la retòrica de les proclames i els discursos, buits de marc conceptual i organitzatiu, i acaba en una dispersió de les formacions adultes. D'una banda, la formació en competències bàsiques de les persones adultes, reduïda a un transsumpte de l'organització escolar i, per tant, en una **segona oportunitat retroescolar** com reiteradament l'anem qualificant, i al marge de les altres formacions de persones adultes: formació ocupacional i laboral contínua, i ofertes formatives per al desenvolupament personal, cultural i cívic. La formació d'adults en el seu àmbit de competències bàsiques, malgrat totes les evidències, continua – insistim - situada en el marc escolar - els professionals, el calendari escolar, etc. -, quan, com diu Neus Sanmartí en la ponència sobre "L'alumnat" del debat citat en el paràgraf

⁴¹ <http://consellescolarc.cat/ca/araesdema/> pàg.11 (consulta, abril 2017)

anterior, “L’escola és la institució que hem desenvolupat els darrers dos segles per educar els infants i joves”⁴² (el subratllat és nostre).

Ens hem centrat en la LOGSE perquè és coetània del *Libro Blanco* i per l’enorme influència que ha exercit en les nombroses lleis d’educació posteriors, especialment en el tema d’adults, ja que els articles corresponents no deixen de reflectir els plantejaments de la LOGSE. M’atreviria a interpretar que l’escassa presència pública de la formació d’adults, l’escàs interès i coneixement dels legisladors en aquest tema, l’escassa preocupació de l’Administració ja que no té transcendència pública, deriva en l’absència de plantejaments innovadors o simplement diferents. Es van repetint els continguts que va redactar, segons el seu testimoni, José Antonio Fernández al Títol III de la LOGSE. La LOCE (2002) i la LOE (2006) fan referència a l’educació al llarg de la vida o a la formació permanent, fins i tot amb més èmfasi que la LOGSE en l’exposició de motius. Totes elles plantegen *desideratums* sense cap efectivitat normativa. Per exemple la LOCE en l’article 66.2 promulga que “las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales” (el subratllat és nostre). Irònicament hom podria plantejar-se que només faltaria que no poguessin col·laborar entre elles. Tanmateix, si deixem al marge l’anàlisi concreta dels articles de les lleis estatals d’educació sobre la formació o els ensenyaments d’adults, en l’anàlisi global de les posteriors lleis d’educació estatals apareix el mateix problema: la formació d’adults **no se sap exactament on col·locar-la, si no és com a segona oportunitat**.

Un últim i més proper exemple. La Llei d’Educació de Catalunya (LEC) (Parlament de Catalunya, 2009) en el seu article 51 situa l’educació d’adults com a part del sistema educatiu, que consta d’ensenyaments de règim general (cap. II del Títol V), ensenyaments de

⁴² <http://consellescolarc.cat/ca/araesdema/L'alumnat>, p. 2 (consulta, abril 2017)

règim especial (cap. III) i *Educació d'adults* (capítol IV, art. 69-71), que, per tant, no és ni de règim general, ni de règim especial, *ergo*, una segona oportunitat de part dels ensenyaments de règim general i, d'alguna manera, *offside* del sistema educatiu.

L'article 5 de la LEC promulga:

1. Són ensenyaments obligatoris els compresos en l'educació bàsica, que inclou:
 - a) L'educació primària.
 - b) L'educació secundària obligatòria.
2. Són gratuïts i universals els ensenyaments següents (els subratllats són nostres):
 - a) El segon cicle de l'educació infantil.
 - b) L'educació primària.
 - c) L'educació secundària obligatòria.
 - d) Els programes de qualificació professional inicial.
 - e) La formació professional de grau mitjà.

I de nou els interrogants. On encabim el que fan actualment les escoles d'adults? És educació primària i secundària obligatòria? És obligatòria per a totes les persones adultes que no tinguin el títol corresponent? Si s'ofereixen altres programes, no formen part de l'educació bàsica? No són educació bàsica? No han de ser gratuïts? Són ensenyaments universals? Som conscients que algú pot pensar que, com diríem col·loquialment, estic intentant *rizar el rizo*. Simplement vull afirmar dos aspectes: 1) la tesi que l'educació bàsica de persones adultes no troba el seu lloc i està descol·locada com a part dels sistema educatiu, malgrat que a través d'alguns dels seus ensenyaments es pugui obtenir un títol del propi sistema; de la mateixa manera que a través de l'avaluació de competències laborals es poden convalidar mòduls de formació professional i, en canvi, la LEC no situa la formació ocupacional formant part del sistema educatiu. La LEC com les altres lleis estatals amplia la perspectiva de l'educació d'adults amb el desenvolupament del projecte personal, professional o de participació social,

objectius que, posteriorment, no acaben de concretar-se en cap normativa ni en la pràctica curricular i organitzativa, recordant la coneguda sentència del Conde Romanones: “ustedes hagan la ley, que yo haré el reglamento”; 2) la hipòtesi que l’escassa preocupació social i administrativa que planteja la formació d’adults afavoreix aquestes contradiccions o desenfocaments en lleis, per una altra banda, tan treballades i controvertides com les d’educació.

I un últim interrogant. El capítol de la LEC sobre educació d’adults hauria d’haver-se promulgat si, tal com recorda la pròpia LEC (art.69.1), ja existeix una Llei específica de Formació d’Adults no derogada? Al nostre entendre és un contrasentit o una constatació encara més simptomàtica d’aquest encotillament de la formació d’adults en el sistema educatiu. Cert, que, a la pràctica, aquesta Llei d’Adults està negligida i incomplida, com intentaré analitzar en el seu moment.

A pesar de tot el que he intentat argumentar hi ha molts sectors que opinen que la formació d’adults forma part del sistema educatiu. És, al meu entendre, *l’habit* citat de Paul Ricoeur (2010), aquell que forma part del nostre pensament com l’hàbit de caminar, i que, per tant, ni es qüestiona. També la dificultat de trencar els motllos adquirits: si no forma part del sistema educatiu, on situar-la?

Tanco el parèntesi d’aquest subapartat i reprenc el relat. És cert que el 1990, quan les propostes del *Libro Blanco* ja estaven en via morta, la comunitat autònoma d’Andalusia sembla recollir el testimoni perdut per l’Administració central i promulga una Llei Autònoma d’Educació d’Adults, i que el 1991 Catalunya també fa la seva aposta amb la Llei de Formació d’Adults, i així fins a les 10 lleis autonòmiques específiques promulgades per motius diferents, possiblement seguint moltes d’elles el simple comparatiu s’ha-de-fer-alguna-cosa-per-no-ser-menys. És cert que en totes elles es parteix de l’educació permanent com a marc que les inclou, però finalment la porta que es va tancar el 1990 al MEC,

enquadrant l'educació d'adults en una llei del sistema educatiu, continua tancada també a les comunitats autònomes, contravenint la lletra i els principis en què s'emmarquen les pròpies lleis promulgades. Insistim, les administracions educatives de les comunitats autonòmiques han seguit en aquest tema el “marchamo” de l'Administració central adequant-se abans o després amb petites variacions a la cotilla retroescolar i administrativista dels Departaments d'Educació.

3.2.3.4 El títol universitari d'Educació Social: anàlisi detallada.

Tota aquesta història del *Libro Verde* i el *Libro Blanco* justifica al nostre entendre la perplexitat que hem esmentat, quan l'any 1991, en el Decret que estableix el títol universitari oficial de Diplomant en Educació Social, es fa esment a l'educació d'adults. Recollim de nou el text literal: “Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa” (MEC, 1991) Analitzem aquest redactat.

El concepte “adult” inclou la “tercera edat”. Creiem que no calia assenyalar-ho. Però, la inclusió de l'educació d'adults remarcant la tercera edat i al costat de la inserció social de persones desadaptades, que en si mateix el podríem qualificar de neutre, possiblement sense voler-ho els redactors, ni tant sols adonar-se'n, reforçava l'imaginari social de marginalitat de la formació de persones adultes que hi havia a l'època. Aquest imaginari no entenia, ni entén, la formació de persones adultes com qualsevol formació en la qual el subjecte és adult, es tracti d'un màster universitari, per exemple, o un curs de direcció d'empreses. Entenia i entén la formació d'adults com la formació en competències bàsiques, restringida a un sentit acadèmic i com a segona oportunitat.

Però, a més, contradient en part el que acabem de dir, “l'educació no formal, educació d'adults...” que diu la lletra del Decret pot interpretar-se com una simple juxtaposició de termes o com una aposició. Les administracions centrals i autonòmiques a causa de les rutines adquirides ho han interpretat com a aposició fins als nostres dies: l'educació no formal és l'educació d'adults que es fa fora de les escoles d'adults, en el lleure, la cultura, la formació ocupacional, etc. No ho han entès com a simple juxtaposició de conceptes. Aquesta interpretació ha impedit que els i les educadors socials hagin pogut impartir classes o realitzar altres activitats en els CFA de la Generalitat que fan “educació formal”, ja que la seva diplomatura no té el caràcter administratiu de “docent”⁴³. És a dir, el Decret que institucionalitza una titulació universitària orientada a una formació en la qual, entre altres camps, s'explicita el de la “educació d'adults” no permet als educadors socials exercir professionalment als centres que paradigmàticament imparteixen “educació d'adults”⁴⁴. No obstant això, en alguns municipis, menys llastrats per les rutines inveterades, els professionals de l'Educació Social han realitzat diverses tasques a les escoles municipals d'adults.

No hi ha dubte que hi havia i hi ha tradició en el sector professional dels educadors i educadores socials de treballar amb població adulta en el marc de l'animació sociocultural i l'educació comunitària, amb sectors concrets en risc de marginació o exclusió social, o a l'educació especialitzada i amb la tercera edat. No hi ha dubte que la majoria de les seves

⁴³ Poden consultar-se les webs “Titulacions per impartir un ensenyament”, <https://aplicacions.ensenyament.gencat.cat/pls/apex/f?p=2011914:28> i “Ensenyaments que podeu impartir”, <https://aplicacions.ensenyament.gencat.cat/pls/apex/f?p=2011014:19:0::NO:::>, en les quals s'indica que els educadors socials poden impartir en secundària, amb el màster corresponent, els ensenyaments “Formació i orientació laboral” i “Intervenció sociocomunitaria”, cap de les quals existeix en els CFA de Catalunya.

⁴⁴ En la Resolució del 20 d'abril de 1999, DOGC núm. 2879 del 30/04/1999, i en la Resolució del 22 d'abril de 1999, DOGC núm. 2880 del 3/05/1999, en les quals es convoca concurs públic per a provisió de places en règim d'interinitat a les escoles d'adults, en el primer cas en l'àmbit de graduat en educació secundària, és requisit indispensable ser llicenciat o mestre. Ser Diplomata en Educació Social es considera un mèrit puntuable en tots dos barems.

intervencions poden considerar-se educatives amb població adulta, però el terme “educació d'adults” en el moment que sorgeix el Reial decret, connotava “escoles d'adults”, amb professionals funcionaris dels departaments d'educació, lluny administrativament de la pràctica professional dels educadors i educadores socials.

Anys més tard, per exemple, al juny del 2000, al I Congrés d'Educació Social d'Aragó, organitzat pel Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Saragossa, la FAEA, l'Associació Professional d'Educadors Socials d'Aragó i l'Associació d'Animadors Socioculturals d'Aragó, en el capítol “L'educació de persones adultes” del document “Política i Pràctiques de l'Educació Social a Aragó”, s'afirma: “El desarrollo del Título Tercero de la LOGSE ha puesto claramente de manifiesto que la introducción de "nuevos" conceptos (educación permanente, sistema modular...) en el sistema educativo, no garantiza de ninguna manera el alejamiento de la EPA [educación permanente de adultos] del sistema escolar. No se ha promovido sino una adaptación más de las personas adultas a dichas "novedades"⁴⁵, i “la educación básica de personas adultas sigue siendo claramente compensatoria, *mera mimesis del sistema escolar*, y se la utiliza como sustentadora de los intereses economicistas y corporativos del sistema escolar⁴⁶. Propone que “para superar desde el origen del debate *la tendencia escolarizante* que ha marcado y marca en muchas actuaciones y concepciones a la Educación de las Personas Adultas, situamos la EPA en el contexto amplio de la Educación Social. Creemos que es en este marco en el que debe situarse la conceptualización del sector, la definición de las políticas y la necesaria coordinación de las acciones, ya que el modelo de EPA emergente se aparta claramente de lo escolar y posee, cada vez más, fuertes componentes sociales. Es también en el ámbito de la Educación Social en el que la formación

⁴⁵ EDUSO.net, El portal de la educación social, del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales, Archivo documental, I Congreso de Educación Social de Aragón, p. 57 (consulta 2015).

⁴⁶ EDUSO.net, El portal de la educación social, del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales, Archivo documental, I Congreso de Educación Social de Aragón, p. 61 (consulta 2015).

de los formadores de personas adultas -la inicial, la permanente- y la investigación ha de recibir la especificidad que le corresponde”⁴⁷ (p. 57) (tota la cursiva és nostra).

Aquest *desiderátum* no sembla haver-se assolit tampoc per part de l'educació social, quan al seu últim Congrés estatal de l'educació social, el VI, celebrat a València, al maig del 2012, vint anys més tard del Decret sobre la Diplomatura, de les 118 comunicacions, tallers, taules rodones, experiència i projectes, cap se cenyeix al marc de les escoles d'adults, encara que molts es refereixen a intervencions socials amb població jove i adulta, i bastants d'elles aborden temes d'educació en competències bàsiques en el sentit que aquí l'estem fent servir.⁴⁸

Centrant-nos a Catalunya, el “Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya” (CEESC) tampoc no ha reivindicat la presència d'educadors socials en els CFA com un altre àmbit professional per als seus col·legiats, a pesar que, per posar de nou un exemple de clares concomitàncies, moltes de les seves 125 accions formatives⁴⁹ en format càpsules, des de març de 2008 a juny de 2015, cabrien en el concepte de formació en competències bàsiques, si s'abandonés l'estigma retroescolar i “formal” de l’“educació d'adults” i s'assumís una concepció d'adaptació dinàmica a les necessitats de les persones adultes. El teatre social, la gestió de projectes europeus, el treball en equip, l'humor o el joc com a eina educativa, l'educació emocional, l'educació per a una sensibilització ambiental, el taller d'introducció a l'islam, els monogràfics sobre estrangeria, els cursos sobre PNL, la violència de gènere, entre moltíssims altres del llistat d'accions formatives que ofereix el Col·legi Professional poden considerar-se formacions en competències bàsiques de la població adulta. I, per tant,

⁴⁷ EDUSO.net, El portal de la educación social, del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales, Archivo documental, I Congreso de Educación Social de Aragón, p. 57 (consulta 2015).

⁴⁸ <http://www.eduso.net/res/articulo/tipos/247> (consulta 2015).

⁴⁹ http://www.ceesc.cat/component/option,com_jcalpro/itemid,59/extmode,cat/cat_id,8/ (consulta abril 2015).

entrar, si cal, en el marc dels CFA. Però el CEESC també ha donat per acceptat el marc acadèmic dels CFA, els seus cossos de mestres i de professors d'educació secundària.

Amb Isabel Maestre, directora de Projectes de l'Empresa d'Economia Social DUNA S. L., vinculada a l'APESC (Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya), membre de la comissió gestora per a la creació del CEESC l'any 1996 i de la primera junta entre els anys 1997 al 2000, vaig coincidir a la fi de 1997 en la Comissió d'Habilitació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, en la comissió en què des de l'Associació s'estava analitzant qui podria col·legiar-se en el futur Col·legi Professional, ja que hi havia educadors de carrer, educadors especialitzats que portaven molts anys de professió amb titulacions i estudis diversos, en molts casos no universitaris. Donada la lletra del Decret em preguntaven sobre la possible col·legiació dels mestres d'adults. Des del principi vam veure que eren dos camps professionals que *en la pràctica*, com es deia a l'època, representaven conjunts disjunts o òrbites separades d'un mateix sistema planetari.

Ja hem assenyalat en els paràgrafs anteriors que feia menys d'un any que s'havia promulgat la LOGSE que confinava sistèmicament “l'educació de persones adultes” a una educació regida per les normes del sistema educatiu i els seus cossos professionals. Com interpretar la inclusió de l’“educació d'adults” en la Diplomatura d'Educació Social, encara que en fer la relació de les matèries troncales normatives es transmutés el terme “educació d'adults” en “educació permanent”? És solament en aquesta Diplomatura d'Educació Social - actualment Grau - on es troba explícitament com a matèria troncal l’“*Educació Permanent. Principis de l'educació permanent. Treball, oci i educació. Desenvolupament comunitari i educació permanent. Estratègies d'educació permanent*”. És en aquesta Diplomatura on tres universitats espanyoles van definir posteriorment un itinerari formatiu d'educació d'adults (Autònoma de Barcelona, Pablo d'Olavide i Santiago de Compostel·la), segons un estudi de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA, 2004, pp. 72-73).

Miquel Martínez (1993), referint-se a la gènesi del títol de la Diplomatura d'Educació Social, en el moment que escriu tot just estrenat a la UB, proposa com a qüestió urgent: l'elaboració de propostes que facilitin l'exercici professional d'aquests educadors en el moment de la seva inserció al mercat de treball. En aquest sentit, la presència de professorat dels nostres departaments en òrgans de decisió tant en el camp de l'Administració com en àmbits de contractació privats, és fonamental, i contribuiria sens dubte a l'assoliment d'aquest important objectiu (p. 170).

Aquesta qüestió urgent, la presència de professorat de les facultats de Pedagogia o d'Educació assessorant a les administracions la possible contractació d'educadors socials o d'educadors amb formació específica en formació d'adults, a dia d'avui està encara sense resoldre en l'àmbit de l'educació de persones adultes, descrita prèviament pel mateix autor a l'article, i que normativament duen a terme els CFA.

Tanmateix, per què s'al·ludeix a l'educació d'adults en la Diplomatura d'Educació Social, quan se sabia que tal com estava (i està) dissenyada l'“educació d'adults” no era un camp professional obert a l'educador social?

Vaig fer aquesta mateixa pregunta a un conegut catedràtic de pedagogia social i possiblement un dels arranjadors d'aquesta Diplomatura, a Antoni González Senmartí, subdirector general de formació d'adults quan apareix la Diplomatura, a Carmina Gómez, presidenta de la Federació Estatal d'Escoles de Formació en Temps Lliure, i que com a tal va participar a la discussió del Decret, i a Isabel Maestre, educadora social, ja citada. El professor universitari, després de diverses explicacions plausibles però poc convincents, em va confessar que creia que l'educació d'adults s'havia inclòs en aquesta Diplomatura per evitar-que-s'inclogués-en-un altre-lloc: “més val que es quedi aquí, perquè no la hi portin altres àrees de coneixement, departaments universitaris, facultats, etc”.

Antoni González Senmartí⁵⁰ apunta que l'Educació d'Adults entra en el Decret de la creació de la diplomatura d'Educació Social “perquè és una part de l'Educació Social. En aquell moment hi ha havia un moviment important d'Educació d'Adults a València, a Andalusia i, era una època que el PSOE encara mantenia algun lligam amb les seves arrels com dic jo i, per tant, se sentia una necessitat de formació de la gent i d'intentar -la formació tenia un valor- aixecar el nivell formatiu de la ciutadania (...), encara es creia que realment l'educació podia ser un element de canvi social, per això es va fer aquest plantejament en aquesta diplomatura, una de les branques va ser aquesta. Vaig estar molt a favor d'aquesta branca”.

La resposta de Carmina Gómez⁵¹, molt centrada en la lletra del Decret, va ser que era un Decret fet a la mesura de l'educació d'adults, considerada com a educació “no formal”, però amb tots els components d'una autèntica formació. Però no ha sigut la Diplomatura o el Grau que prepara un educador/formador per als centres o les escoles de persones adultes. No és un títol docent

No ha arribat perquè com no és docent... I la llei marca, i la llei no ha canviat. Hi ha un marc legal que estreny. Quan la creativitat, la il·lusió traspassa aquest marc legal, queda ofegada. És que un educador social és el model de formació d'adults, per què? Perquè està preparat per conèixer la persona adulta, la seva evolució, la seva situació, la pedagogia per treballar amb aquestes persones, la metodologia, cosa que un mestre no té. Però el que té accés a la formació d'adults és el mestre. És la que realment està pensada per una formació que va més enllà de lo merament escolar, aborda la dimensió cultural,

⁵⁰ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí.

⁵¹ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

l'alfabetització, la implicació social. Es fa aquesta diplomatura i després el marc legal l'ofega. El marc legal està estancat.⁵²

A les bases conceptuals del Decret que instaura la Diplomatura s'inclou l'educació permanent a l'àrea de coneixement de "Teoria i Història de l'educació" i "Didàctica i Organització Escolar"; a continuació, "Didàctica General. Components didàctics del procés d'ensenyament-aprenentatge. Models d'ensenyament i de currícula: Disseny curricular base i elaboració de projectes curriculars. Les funcions del Professor. Tasques d'ensenyament i organització de processos d'ensenyament. Anàlisi de mitjans didàctics. L'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge", matèries troncales de l'àrea de coneixement de "Didàctica i Organització Escolar". A l'àrea de coneixement de "Psicologia evolutiva i de l'educació" assigna com a matèries troncales: "Psicologia del Desenvolupament. Dimensions i aspectes del desenvolupament. Les etapes del desenvolupament. Psicologia de l'edat adulta i la vellesa". I finalment per sustentar la postura de la nostra interlocutora a les àrees de "Sociologia" i "Teoria i Història de l'Educació" se'ls encomanen Teories i Institucions Contemporànies d'Educació. Teories contemporànies d'educació. Moviments i Institucions educatives contemporànies. Evolució històrica del sistema escolar. Institucions i agents educatius. L'educació no formal". Que després l'educació d'adults hagi continuat en el marc escolar, que admeti només com a professionals a les considerades titulacions "docents" i exclogui als educadors socials, Carmina Gómez ho atribuïa a les rutines i estretors dels marcs legals.⁵³

Segons Isabel Maestre, "Aquest decret va ser un cistell per recollir les reivindicacions dels tres col·lectius (educadors especialitzats, animadors socioculturals i educadors d'adults) que al mateix temps reclamaven reconeixement i formació. Es va tenir clar que no es farien tres

⁵² En el moment que es publica la Diplomatura d'Educació Social als CFA no es donava el títol de Graduat en Educació Secundària, però sí el Graduat Escolar.

⁵³ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

"carreres" universitàries i que o anàvem tots junts o cap aconseguiria res. Però va ser una unió de compromís, no real. Sempre el sector de l'educació especialitzada va ser més potent, nombrós i organitzat que els altres dos", el d'educació d'adults i el d'animació sociocultural. De fet, el d'educació d'adults, en el sentit d'escoles d'adults o d'organitzacions de formació en competències bàsiques, gairebé no va participar en les discussions prèvies. Jugava en una altra divisió. Es va trobar inclòs. Simplement.

Examinant el text del Decret els tres raonaments citats són molt plausibles: el primer des del *per si de cas* la formació d'adults acabava tenint embranzida, més val incloure-la; la segona des del *desideràtum* d'una postura superadora de l'estretor acadèmicoescolar i la tercera des de la negociació pragmàtica. Però com anirem remarcant al llarg d'aquesta tesi, ¿era políticament o administrativament imaginable atribuir l'educació d'adults, en tot o en part, als educadors i educadores socials, substituint o reconvertint els CFA, sobtadament o progressiva, perquè fos possible la convivència dels educadors socials amb els mestres de les escoles d'adults amb les reaccions que podien esperar-se, en un tema que no tenia ni té transcendència social? Era més senzill deixar l'organització de la formació de persones adultes com estava, amb el seu paradigma escolar d'educació formal" com un axioma no necessitat de demostració, i legislar una llei en part inviable, paral·lela a la LOGSE coetània, sense cap conseqüència pràctica en l'aspecte que estem analitzant. *Nihil novum sub sole*.

3.2.3.5 Tercer parèntesi: la distorsió fàctica dels conceptes "formal", "no formal" en relació amb els CFA.⁵⁴

Per la seva transcendència pràctica en aquesta tesi ens interessa debatre un dels rerefons "teòrics", els conceptes de "formal" i "no formal", que afecta per un igual a la formació d'adults dels centres oficials com a l'educació social, excloent aquesta última de la

⁵⁴ Reproduïm àmpliament revisat i actualitzat un fragment de la comunicació presentada al VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Formariz, A. i Padrós, M. *Enunciados para un modelo específico y comunicativo frente a un modelo escolar*. Oviedo, abril 1999.

possibilitat de professionalització en el camp dels CFA. Com ja hem dit, el professorat dels CFA són els mateixos del sistema educatiu ordinari, els requisits dels quals estan regulats en el Real Decreto 1537/2003, art. 15.1 per a l'educació primària i 21.1 per a l'educació secundària i batxillerat.⁵⁵ De tota manera, més enllà de la legislació, vam voler confirmar l'exclusió dels educadors socials dels CFA i vam anar personalment al Col·legi d'Educadors/es Socials. Sense passar de la recepció ens ho van confirmar: “soc educadora social, però no em puc presentar a la llista d'interins d'escoles d'adults” (Al marge que tal llista específica com a tal no existeix).

Tanmateix, i en consonància, els propis educadors socials han compartit aquest inadequat rerefons “teòric” que consisteix en una confusió i un ús indegut del concepte de formalitat i no formalitat a l'educació.⁵⁶ Carles Armengol, en l'època d'aquesta cita director de l'Escola de l'Esplai i de la Diplomatura d'Educació Social de l'Institut Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull, afirmava:

El que definiria més comprensivament el significat que avui té l'educació social (...) seria la condició d'extraescolaritat. És a dir, l'educació social abastaria tot allò que és educació mínimament estructurada però que no és estrictament escolar o, millor encara, que no forma part del sistema educatiu reglat d'un Estat del parvulari a la universitat (9 DIARI, 9 d'octubre de 1991).

La pregunta és, del parvulari a la universitat on se situa la formació en competències bàsiques de persones adultes, per exemple, l'alfabetització o l'aprenentatge del castellà o el català oral per a estrangers, formacions que no confereixen cap títol de sistema educatiu? En

⁵⁵ V. també LOE, art. 93 i 94.

⁵⁶ Vegi's, per exemple, la descripció que Xavier Cacho fa de l'educador d'adults en l'estudi *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Associació Professionals d'Educadors Socials de Catalunya (APESC), 1998, pp. 33-35.

més d'una ocasió el professor de Pedagogia Social, Antoni Petrus (2002) (2004), ha insistit en la idea:

La nefasta y tópica taxonomía de educación formal, no formal e informal ha servido para conceptualmente, separar espacios educativos que constituyen una realidad única.

Actualmente, resulta del todo incorrecto recurrir a esa clasificación, principalmente por ser imprecisa y por crear confusión (p. 253; p. 99).

En l'educació en competències bàsiques de les persones adultes la distinció “formal” “no formal” no han ajudat a comprendre la seva realitat. El mateix passa amb els termes de formació "reglada" i "no reglada", que s'usen en educació sovint indistintament als de formal i no formal, encara que tinguin una càrrega semàntica diferent. La diferència entre "formal" i "no formal", seguint un criteri estructural, seria segons Trilla (1993) la següent:

"La educación formal y no formal se distinguirían, no exactamente por su carácter escolar o no escolar, sino por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado. Es decir, el que va desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, con sus diferentes niveles y variantes, o, dicho de otro modo, la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a provisión de títulos académicos" (p. 28) (el subratllat és nostre).

Exactament en el mateix sentit que Jaume Trilla defineix el *Directori de centres i aules per a al formació d'adults* el concepte d'ensenyament “reglat” i “no reglat”. Reglat és aquell “procés educatiu mitjançant el qual s’obté una titulació oficial”. Per tant, i de forma coherent l’ensenyament no reglat “no comporta l’obtenció d’un títol oficial i reconegut” (Departament de Benestar Social, 1994, p. 11). Però a continuació, i de forma absolutament incomprensible fa la llista dels ensenyaments reglats del moment entre els quals hi ha l’alfabetització, neolectors, etc.. La pregunta immediata és: amb l’alfabetització o els neolectors, per exemple, quin títol oficial s’obté?

El fet que **un sol aprenentatge** dels que s'imparteixen als CFA acabi atorgant un títol oficial, el títol de Graduat en Educació Secundària, l'únic títol acadèmic que atorguen, sembla el motiu que obliga a equiparar **tota la seva organització** a la formació del sistema ordinari: la nomenclatura⁵⁷, les plantilles, la inspecció, l'organització interna dels centres, el calendari i la distribució setmanal, els continguts, els programes, sovint les metodologies, etc. Segons la Generalitat l'oferta educativa que poden impartir els CFA en l'actualitat en funció de la demanda és:⁵⁸

1. **Llengua catalana**: tres nivells que corresponen als nivells A1, A2, i B1 del MECR (Marc Europeu Comú de Referència)
2. **Llengua castellana**: tres nivells també, A1, A2 i A3
3. **Llengua estrangera**: tres nivells, A1, A2.1 i A 2.2, tant si s'ofereix anglès o francès com a llengua estrangera
4. **Cicle de formació instrumental**: amb tres nivells que tradicionalment s'han denominat alfabetització, neolectura i certificat de formació instrumental, un certificat que es dona a Catalunya en substitució de l'antic Certificat d'Estudis Primaris suprimit per la LOGSE. No té efectes acadèmics. Podria haver tingut atractiu laboral, si la formació en competències bàsiques hagués tingut més prestància administrativa i social.
5. **Educació secundària obligatòria per a adults** (sic): Organitzats en dos nivells. Els 34 mòduls totals es poden cursar en dos i en alguns centres en tres cursos, en funció de la preparació prèvia de la persona adulta. És evident el mimetisme terminològic extrem i sense matisos amb el sistema escolar. La possible pregunta és òbvia: és obligatòria

⁵⁷ Una mostra, ni molt menys única, d'aquesta nomenclatura mimètica a la del sistema ordinari és l'oferta educativa del CFA Rafael Farré de l'Ajuntament de Molins de Rei: "Centre de formació d'adults que ofereix ensenyaments reglats (**primària, ESO**), preparació per a les proves d'accés..." (La negreta és nostre). Web del Ajuntament de Molins de Rei (Consulta, setembre 2015).

⁵⁸ <http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/adults> (consulta, gener 2018).

l'educació secundària pel més del milió de persones adultes de Catalunya que no la tenen?

6. **Preparació per les proves d'accés**: Existeixen tres ofertes possibles de preparació (ja hem dit que la possibilitat està en funció de la demanda): preparació a les proves d'accés als cicles formatius de Grau Mitjà, de Grau Superior o a la Universitat per a majors de 25 anys.
7. **Informàtica**: S'estructura en 4 nivells, COMPETIC Inicial, 1, 2 i 3, en funció de la progressió en els coneixements en competències digitals.
8. **Curs específic per a l'accés als cicles de grau mitjà, CAM**: Permet l'accés directe als cicles de Grau Mitjà de Formació Professional.

D'aquests 8 programes només el cinquè condueix a un títol del sistema ordinari.

Evidentment no existeix un *continuum* entre aquests programes de formació bàsica de persones adultes, com passa, contràriament, entre el primer, el segon o el tercer curs de primària, secundària o en els mòduls professionals del sistema educatiu ordinari. Els vuit programes són independents. Una independència que no significa que no puguin existir ponts opcionals de comunicació.

Per tant, seguint la terminologia acceptada pel món educatiu, la major part dels ensenyaments de formació en competències bàsiques dirigits al públic adult **no són formals**, no són reglades. Miquel Martínez (1993) coincideix amb aquesta valoració:

[L'educació de persones adultes] no es pot englobar només dins de l'educació formal - el que seria factible des d'un enfocament molt determinat com l'obtenció del graduat escolar, per exemple - sinó que s'inclou també dins de l'educació no formal – de forma especial - i informal (p. 165).

Per tot el que s'ha dit en aquest apartat canviariem el “també” de Miquel Martínez per “fonamentalment o majoritàriament”, ja que solament un programa de formació bàsica

"s'orienta a provisió de títols acadèmics" a través d'avaluació contínua, el de Graduat en Educació Secundària o GES. Els programes de preparació a proves d'accés es refereixen, com el seu nom indica, a proves d'accés a uns cursos acadèmics externs als CFA. És cert que en els últims anys s'ha anat implantant en alguns CFA el CAM o curs específic per a l'accés directe als cicles de grau mitjà, tal com hem enumerat. Podria argüir-se que aquest curs és "formal", ja que representa un primer pas, l'accés directe sense prova externa a un cicle de la formació professional reglada. També s'intenta que els cursos de llengua estrangera s'homologuin al primer curs de les Escoles Oficials d'Idiomes. Creiem, no obstant això, que aquests fets no canvien el fons de la nostra anàlisi global.

En conseqüència, si, en el moment de redactar aquesta tesi, set dels vuit programes de formació bàsica no són reglats (regla del sistema educatiu), per fer-ho més visible, si **només un dels 17 possibles nivells** que pot oferir un CFA "s'orienta a provisió de títols acadèmics", **les plantilles, la inspecció, l'organització interna dels centres, el calendari i la distribució setmanal dels aprenentatges**, podrien determinar-se de manera específica i autònoma del món escolar per l'organisme competent en formació bàsica de persones adultes i en funció de les necessitats educatives adultes. De la mateixa manera que el Departament d'Ensenyament determina en l'actualitat els continguts i els programes, però sense necessitat de sotmetre's a l'estructura "formal" del Sistema Educatiu. O de la mateixa manera que el Departament de Treball determina els qui poden exercir de formadors de formació ocupacional, el calendari, el control de l'excel·lència, etc.

De fet, com hem anat repetint i insistint, en la pràctica les plantilles estan reservades només a mestres i professors de secundària, deixant al marge educadors socials amb una assignatura troncal de formació permanent i deixa al marge altres possibles professionals

idonis, com pedagogs⁵⁹ i psicòlegs, amb la connivència dels respectius col·legis professionals i, l'aquiescència tàcita de les respectives facultats universitàries (No és la missió explícita de les universitats obrir nous camps professionals als seus titulats, però cada cop menys n'estan al marge, ateses la pressió que reben de la societat en aquest sentit). No són els únics titulats bandejats, podríem continuar la llista amb els titulats amb una FP de Grau Superior en Informàtica, per exemple, o experts en alguna llengua estrangera certificada per una escola oficial d'idiomes. En resum, el marc lògic seria comptar amb aquells titulats preparats en les matèries respectives, amb una formació psicopedagògica específica en educació de persones adultes.

La Llei d'Educació de Catalunya (LEC), en el capítol II sobre formació del professorat, en el seu article 109.2, dictamina que “La formació inicial del professorat ha de comprendre la capacitació adequada per fer front als reptes del sistema educatiu en el marc dels principis d'aquesta llei, l'adquisició de coneixements i el desenvolupament de capacitats i actituds professionals, entre les quals hi ha d'haver el domini equilibrat dels continguts de les disciplines i d'aspectes psicopedagògics...” (els subratllats són nostres). Una de dues, o la formació de la població adulta no requereix aspectes psicopedagògics diferencials, atès que els adults són “nens grans”, o des del departament corresponent s'està incomplint la llei.

Però, fins i tot al programa que condueix a l'obtenció del GES podria haver-hi un plantejament de flexibilització de les plantilles en línia d'excel·lència semblant al que hem descrit. Si suposem que en la situació actual, moltes persones adultes hauran de cursar amb aprofitament entre tres i un curs per obtenir el GES de forma modular, els dos primers cursos tampoc els donen cap certificació del sistema educatiu, per tant no és formal o reglat en la terminologia a l'ús. No es pot comparar aquesta situació a la de l'adolescent que fa tercer

⁵⁹ Un responsable del Col·legi de Pedagogs m'explica que els pedagogs poden exercir la funció de direcció i d'orientació a les escoles d'adults. Aquesta possibilitat en l'actualitat és inexistente. La direcció dels CFA l'exerceix un mestre o un professor o professora del claustre, del que no poden formar part pedagogs i psicòlegs/es.

d'ESO, perquè l'adolescent o passa curs o se li fa repetir, però “no pot” abandonar el sistema educatiu. És obligatori. La persona adulta, en canvi, pot anar-se'n després del primer any o abans – a pesar que se la nomeni oficialment “educació secundària *obligatòria* per a adults” -, pot anar-se'n sense continuar, com passa moltes vegades, i si el centre li dona algun certificat per haver superat algun mòdul, aquest certificat pot no tenir cap valor si canvia, per exemple, de comunitat autònoma. Per tant, aquest curs preparatori al GES o els mòduls corresponents tampoc són formals. En conseqüència, l'organisme corresponent podria determinar els ritmes, les formes, l'organització, els professionals competents, etc. - repetim-ho -, si no s'estigués atrapat per la cotilla de la inèrcia inveterada escolar.

Ens queda, per tant, de tots els programes d'educació i formació bàsica que imparteixen actualment els CFA un curs, uns últims mòduls, al final dels quals es pot obtenir el GES, un títol del sistema educatiu. Reglat? Formal? Hi ha realment una provisió de títol acadèmic, però a diferència del món educatiu infantil, a l'educació adulta, als mòduls bàsics de llengua estrangera dins el currículum del GES, per exemple, o a un possible mòdul de prevenció bàsica de la salut, si s'imparteix, dins de l'àmbit científicotecnològic (Departament d'Educació, 2009, art.7.1b), hi podrien assistir persones que no necessitessin el títol o que ja el tinguessin, que simplement els interessa el tema, al costat de persones que realitzen aquests mòduls com a part de l'itinerari per obtenir el títol de GES. Per a aquestes el mòdul serà formal i reglat ja que a través d'aquests estudis obtenen un títol del sistema educatiu, però per les del seu costat no ho serà. Els mateixos mòduls, els mateixos aprenentatges seran formals per a uns i no formals per a uns altres. És evident que una terminologia i una conceptualització que en funció de la intencionalitat d'alguns subjectes determina la seva organització, el professorat o el calendari no sembla molt rigorosa ni útil per a l'educació en competències bàsiques de la població adulta. Se n'hauria de prescindir o limitar-la al mínim espai que li correspon.

La discussió sobre la conveniència de l'ús dels termes “formal”, “no formal”, com es veu, no és de ranci academicisme terminològic, ja que en haver atribuït a la formació bàsica de persones adultes el caràcter de formal i reglada, al contrari del que ha passat amb la formació ocupacional, amb la formació contínua o la cultural, amb la del català o castellà com a L2, la primera ha quedat transmutada pel discurs escolar, sense cap o escàs fonament teòric i pràctic. L'absència de caràcter “formal” o “reglat” del Departament de Benestar Social, va ser un argument, entre d'altres, que alguns sectors van utilitzar a Catalunya per demanar que la formació bàsica passés del Departament de Benestar al d'Educació, i és aquest l'argument que continua mantenint la formació de persones adultes encriptada en el marc escolar, que impedeix que les educadores socials, com hem repetit, o altres professionals preparats puguin formar part de l'equip docent d'un centre de formació bàsica gestionat per l'administració autonòmica. Subratllem el d'administració “autonòmica”, perquè l'administració local té molta més flexibilitat en els aspectes assenyalats a les seves escoles municipals d'adults. Aquest fet, ell sol, és un argument pràctic que “una altra formació d'adults és possible”. La “formalitat” de l'educació en competències bàsiques de les persones adultes en l'adscripció autonòmica dificulta que l'oferta formativa s'adapti millor a les necessitats reals de la població jove i adulta. Ja es veu, per tant, que la “formalitat” o “no formalitat” de la formació d'adults no és una pura disquisició acadèmica.

No ho és, a més, perquè repercuteix en temes sensibles per a la formació adulta d'aquells sectors que poden tenir risc d'exclusió i poden estar immersos en el mar de la desigualtat social, ja que no necessàriament el calendari escolar s'adapta a les seves necessitats, ni els ritmes setmanals, ni el rigorisme de les normes i els aprenentatges, en gran part poc adaptats a les seves necessitats. Retinguem, en conseqüència, que excepte a un “curs” o, si es vol, només per al conjunt de mòduls a través dels quals s'obté el GES, se li pot atribuir el caràcter de “formal”, per a la resta de la formació en competències bàsiques, l'organisme competent

podria establir les normes, les regles, els professionals, l'autonomia de centre, el tipus de contractació laboral, la formació inicial, el seguiment i control o les possibles certificacions d'aprofitament al marge dels requisits del sistema educatiu. Només per als últims mòduls de GES seria necessari professorat amb oposicions de secundària als centres gestionats per les administracions públiques. Per tots els altres programes de formació bàsica - la immensa majoria en els CFA -, s'hauria de cercar el professorat més ben preparat que donés resposta a les necessitats de formació de la població adulta de l'entorn i l'organització dels centres hauria d'adaptar-se en tots els seus aspectes a les necessitats de tal població adulta.

Mentre redactava aquests paràgrafs m'he preguntat si una tesi doctoral havia d'arribar a tals concrecions, però si l'eix que organitza aquest capítol és el de la invisibilitat de la formació en competències bàsiques, tal invisibilitat, com “es veu” té conseqüències visibles. La invisibilitat permet sense dificultats que es continuï el camí rutinari de les inèrcies intel·lectuals, pràctiques i pragmàtiques que continuarem abordant més endavant.

3.2.3.6 Descripció de l'escassa rellevància de la formació de la població jove i adulta a les universitats catalanes: els graus.

No hem realitzat en aquest apartat aproximacions quantitatives, sinó que ens hem limitat a ressenyar les assignatures bàsiques, obligatòries o optatives i els seus crèdits corresponents que duen a terme les universitats catalanes en qualsevol ensenyament, postgraus i màsters inclosos, sota títols com Educació / Formació d'adults, Educació / Formació Permanent, Formació al llarg de la vida, Psicopedagogia en l'edat adulta, Alfabetització o similars. Hem recollit també assignatures d'inserció i orientació laboral i de formació en les organitzacions ja que la població a la qual es dirigeixen la majoria de les vegades directament o indirecta és població jove i adulta.

Ens hem centrat en els graus i ensenyaments universitaris d'Educació Social, Pedagogia/Educació, Psicologia, Psicopedagogia i en els Postgraus i Màsters relacionats amb

aquestes matèries, de la Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Girona (UdG), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat de Lleida (ULL), Universitat de Vic (UVic), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Pompeu Fabra (UPF) i Ramon Llull (URL). De totes aquestes universitats hem consultat les seves pàgines oficials i hem demanat la col·laboració de professors o professores de les pròpies universitats, ja que no sempre als seus webs hem trobat la informació necessària i, en qualsevol cas, ens ha estat útil com a informació de contrast a l'obtinguda directament per internet. No sempre les informacions que obtenia de les webs de les universitats coincidien amb la dels meus informadors, augmentant la sensació d'incertesa. El resultat de la indagació és òbviament responsabilitat meua, però, tanmateix, agraeixo la col·laboració en aquest apartat dels professors Ana Ayuste i Jaume Trilla de la UB, Margarida Massot de la UAB, Antoni González Senmartí i Lluís Marquès de la URV, Jordi Garreta i Núria Llevot de la ULL, Isabel Solà de la UOC, Montserrat Vilà de la UdG, Núria Simó de la UVic, i per l'ajuda en l'establiment de contactes necessaris a Miquel Casanovas i Rosa M. Falgàs.

Davant del quasi buit que es podia preveure, hem analitzat a més dels títols de les assignatures aquells programes que podien incorporar algun dels continguts investigats. No sempre es troben els programes a les webs universitàries i, en aquests casos, hem desistit d'anar més enllà, ja que de nou representava un esforç que ens desviava de l'objectiu fonamental d'aquesta tesi. Ha estat aquesta una de les raons de no fer valoracions quantitatives, ja que la simple anàlisi dels enunciats dels continguts dels programes acadèmics, unit a l'enorme dispersió de propostes educatives, podia haver induït a un grau de discrecionalitat encara més elevat del que hem assumit en les aproximacions a les fonts mediàtiques i als programes electorals realitzades anteriorment.

I, no obstant això, tenint en compte que cadascun dels graus analitzats de les nou universitats tenen una càrrega de 240 crèdits ECTS i encara comptant amb els postgraus i màsters de càrrega creditícia variable, la relació d'assignatures o mòduls d'assignatures que s'endinsen en la formació de persones adultes, en el desenvolupament psicopedagògic de l'edat adulta o en l'educació al llarg de la vida és tan poc rellevant, malgrat la primera impressió de la llista que exposarem a continuació, que ens ha anat confirmant la invisibilitat social que recorre aquest capítol. Invisibilitat que es faria encara més evident, tendint a infinit, si tinguéssim en compte exclusivament la formació psicopedagògica de formadors en competències bàsiques de persones adultes.

La dispersió de denominacions i agrupacions d'ensenyaments en facultats diferents dependent de cada universitat ha afegit un grau més de complexitat i ens ha fet triar títols amplis que acullin els diversos estudis que es realitzen a les universitats catalanes. Finalment cal tenir en compte que en el decurs dels mesos transcorreguts entre la primavera de 2014 i principis del curs 2015-2016, mesos entre els quals hem treballat aquest tema, el mercat ha suprimit algun dels itineraris i esments propers al nostre estudi amb la consegüent eliminació d'assignatures registrades.

Les segures llacunes que es poguessin trobar en la nostra descripció creiem que no entelen la vigència de la hipòtesi que estem mantenint: l'escassa perceptibilitat i incidència de la formació de persones adultes a les universitats catalanes. Amb totes les reserves del cas aquests són els resultats:

A Pedagogia / Ciències de l'Educació

Universitat	Títol de l'assignatura	Caràcter	Crèdits
UB	Educació de Persones Adultes	optativa	3
UAB	Estratègies didàctiques per a la formació de p. adultes	optativa	6
URV	Procés formatiu i aprenentatge adult	optativa	6

Com a part d'una assignatura:

Universitat	Títol de l'assignatura	Caràcter	Crèdits
URV (1)	Psicologia de l'adolescència, maduresa i tercera edat	obligatòria	6
UG (2)	Psicologia i Educació (El desenvolupament al llarg del cicle vital)	obligatòria	6
UG (2)	Didàctica i currículum (Ensenyament i apr. p adult)	optativa	3

(1) Conjuntament amb el grau d'Educació Social

(2) Facultat d'Educació i Psicologia

A Educació Social

Universitat	Títol de l'assignatura	Caràcter	Crèdits
UB	Educació de persones adultes	obligatòria	6
UB	Inserció i orientació laboral	optativa	6
UAB	Educació amb les persones adultes	obligatòria	6
UAB	Alfabetització Funcional i Aprenentatge de L2	optativa	6
UAB	Estratègies didàctiques per a la formació de p. adult	optativa	6
ULL	Formació per a l'ocupació	optativa	6
UOC	Alfabetització digital	optativa	6
UVic	<u>Educació al Llarg de la Vida</u>	obligatòria	6
UVic	Acció socioeducativa amb persones adultes (1)	obligatòria	6

(1) Centrada en l'educació bàsica de persones adultes

Com a part d'una assignatura:

Universitat	Títol de l'assignatura	Caràcter	Crèdits
URV (1)	Psicologia de l'adolescència, maduresa i tercera edat	obligatòria	6
ULL	Bases conceptuals i contextuals de l'educació social	optativa	6
UOC	Psicologia del desenvolupament	obligatòria	6
URL (2)	<u>Psicologia del cicle vital</u> - una unitat, "Edat adulta"	obligatòria	6
OG	<u>Educació i formació d'adults</u> (3)	optativa	5
UVic	Psicologia del Desenvolupament (4)	obligatòria	6

(1) Conjuntament amb el grau de Pedagogia

(2) Facultat d'educació social i treball social Pere Tarrés

(3) No s'ofereix tots els anys. És una assignatura vinculada al mòdul "Programes i eines d'intervenció socioeducativa"

(4) Ampli mòdul sobre "El desenvolupament psicològic durant la maduresa" amb dos apartats "Àmbits de desenvolupament durant l'edat adulta primerenca" i "Àmbits de desenvolupament durant l'edat adulta intermèdia"

A Psicologia /Psicopedagogia

En els estudis de Psicologia i Psicopedagogia, s'hi inclouen de manera general assignatures de psicologia evolutiva i les teories del cicle vital, psicologia diferencial i psicologia de l'educació. Tot i que no s'oblida l'edat adulta, sovint s'hi passa de puntetes i se centra en la infància, l'adolescència, la joventut i la vellesa (A la URL, per exemple, a l'assignatura "Avaluació i diagnòstic psicològic I". "Avaluació en l'àmbit educatiu", l'apartat "El psicòleg en l'àmbit educatiu" es descriu en relació amb "els nens, les famílies, els mestres i altres professionals". I en les "Habilitats que intervenen en l'aprenentatge", suposem que només es tracta de les que corresponen a la infància i l'adolescència, ja que a l'apartat que continua, el de l'estudi de l'avaluació psicològica que proposa l'assignatura, es tracta de l'"avaluació psicològica de la infància i l'adolescència".

Es dedica poc espai a l'edat adulta “normal”, l’“adultesa”, a la Psicologia del cicle vital de la URL i, en canvi, és fàcil trobar assignatures sobre “Psicologia clínica d'adults”, amb unitats dedicades a la psicopatologia dels processos psicològics bàsics, les alteracions de la consciència, la identitat, la memòria (UdG) o els aspectes degeneratius de la vellesa, la deterioració de funcions, els canvis fisiopatològics, les demències i els processos senils. La UVic, per exemple, ofereix un “Itinerari en Estratègies i Recursos en l'Àmbit de les persones adultes” de 18 crèdits centrat en les persones grans, la salut mental i l'exclusió social. Res a dir, si no fos pels desequilibris que s'observen en el tractament de les edats de la vida. Per aquesta raó em va causar una grata sensació, ja que m'ajudava a desmentir el que podria considerar-se com una pruija professional pròpia, que només és capaç d'observar certes absències i mancances, que en la descripció de l'assignatura “Psicologia del desenvolupament II” de la UOC, obligatòria de 6 crèdits, s'afirmi: "En aquesta assignatura és capital reflexionar de manera crítica sobre una concepció general de l'evolució humana profundament arrelada: aquella que vindria a sostenir que els canvis importants succeeixen en la infantesa i l'adolescència i que a partir d'aquí assistim a un estancament en l'edat adulta – per la qual cosa es fa innecessari estudiar-la, afegiríem nosaltres -, i a un declivi general en la vellesa. **Aquesta concepció ingènua ha penetrat les concepcions científiques** (negreta nostra) fins a formar-ne part, i aquesta assignatura pretén donar elements per analitzar críticament aquesta concepció."

Anàlisi de la rellevància en els graus.

Abans d'entrar en la descripció dels màsters, una anàlisi dels graus ens confirma la importància del Decret que va crear la titulació d'Educació Social amb la seva referència a l’“educació d'adults” i justifica al nostre entendre l'espai que hem dedicat a aquest tema en l'apartat de les universitats. És aquest grau el que ha desenvolupat més càrrega creditícia en l'àmbit de la formació al llarg de la vida i de la formació d'adults, encara que possiblement

amb poca claredat en els seus objectius a causa del pes que tenia la formació especialitzada en la creació de la Diplomatura Social i les ambigüitats legals de la referència a l'“educació d'adults” que hem assenyalat repetidament. Tals ambigüitats i les exigències del mercat han fet que en algunes universitats s'hagi anat abandonant el nucli primigeni de l'“educació d'adults”, la formació en competències bàsiques. Ens apuntaven des de la UVic que “des d'Educació Social es va oferir durant tres cursos una assignatura de formació bàsica per a adults i es va haver de tancar perquè no va tenir inscripció”.

El pes de la formació de persones adultes i la formació al llarg de la vida en les facultats de Pedagogia/Educació, en repassar la seva escassa incidència i constatar reduccions històriques en alguna de les universitats, ens ha plantejat preguntes inquietants. En el curs de la seva història han superat els estudis de Pedagogia suficientment el seu origen etimològic i la seva concreció escolar? La nostra aportació es circumscriu a l'educació en competències bàsiques de persones adultes i, més àmpliament, a l'educació al llarg de la vida. Exclusivament des d'aquest angle realitzem tota la nostra anàlisi. La seva presència, gairebé absència, en la llicenciatura de Pedagogia ens indueix a aquesta reflexió que continuarem més endavant, d'una “educació” i unes “ciències de l'educació” segregades per l'etapa i l'edat escolar, reflexions, les meves, que són molt menys severes, tanmateix, que les que li dedicava Jaume Trilla (1993) a l'article “La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història”. Confiem, no obstant això, que amb el temps transcorregut les transformacions en la llicenciatura de Pedagogia hagin suavitzat el seu judici. En canvi, el doble reduccionisme dels estudis pedagògics que denuncia Miquel Martínez, en l'article citat, el reduccionisme als àmbits escolars i docents, i a la infància i a l'adolescència, no semblen suficientment superats segons la nostra anàlisi. Anys després un altre professor de la Universitat de Barcelona insistia en aquesta mateixa anàlisi: “En educación se ha producido,

con palabras de Carlos Paris, el “rapto de la cultura educativa” por la “cultura escolar” (Petrus, 2004, p. 101).

En consonància, tampoc el Col·legi de Pedagogs no té una vocalia, secció, àmbit, especialitzat en l'educació d'adults en competències bàsiques. Vaig consultar en el seu moment la Memòria del 2014 del COPEC. Hi ha una referència a l'educació d'adults sense determinar el seu significat. Atès que afirma que “el Col·legi de Pedagogs promou l’expansió i reconeixement de les funcions i dels espais professionals dels pedagogs/gues i psicopedagogs/gues”, vaig preguntar a una vocal de la Junta, representant a Girona fins l’any 2016, si s’havia fet alguna gestió amb la Generalitat perquè a les escoles d'adults (encara que fossin agrupades) o al Centre de Recursos hi hagués algun servei de Psicopedagogia. La resposta va ser que efectivament no existeix cap comissió/vocalia de treball especialitzada que tracti l'educació d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida o les competències bàsiques. Em recorda que els membres de la Junta del COPEC tots són voluntaris i els recursos insuficients. Em comenta que hi ha disposició per plantejar el tema del pedagog/a i l'educació d'adults, però que falten més recursos personals per aprofundir-hi en l'exercici professional del pedagog/psicopedagog en l'educació d'adults.⁶⁰

Es confirma que, segons l’opinió fàctica social, l'art pedagògic cal estudiar-lo només per a la infància i l'adolescència, i més enllà els coneixements pedagògics o psicopedagògics no presenten canvis notables, donat el suposat “estancament” de l'edat adulta que assenyalàvem anteriorment? A efectes pedagògics, és l'adult simplement el nen que ha crescut, el participi passat, l'*adultum* de l'*adolescere* llatí? Es confirma la creença popular que per ensenyar a una persona jove o adulta només cal tenir en compte el coneixement de la matèria a impartir i no la forma d'ensenyar-la, la metodologia adequada o les didàctiques adaptades? Per alfabetitzar només cal saber llegir i escriure o per ensenyar química orgànica “l'estructura, propietats,

⁶⁰ Agraïxo a Victòria Rodríguez Castán les seves informacions, que he recollit lliurement.

síntesi i reactivitat de compostos químics formats principalment per carboni i hidrogen”, és a dir, conèixer la matèria a ensenyar, no com ensenyar-la? Fins a quin punt ha trobat assentament a les aules de pedagogia l'aprenentatge al llarg de la vida, que ha anat incrementant la seva significació en l'últim mig segle? Residirà el problema en l'orientació al mercat laboral que envolta la formació universitària, segons la qual la pedagogia no té administrativament sortida professional en la formació de persones adultes⁶¹? Serà la invisibilitat social la raó per la qual existeixen tan poques línies de recerca obertes sobre psicopedagogia en edat jove i adulta? S'estarà proposant la innovació de l'aprenentatge adult no des dels estudis universitaris, sinó fora de la universitat, des de la formació a l'empresa, per exemple?⁶² Ha diminit la Pedagogia i la Psicopedagogia d'una part sociològicament important del seu potencial?

A nivell purament anecdòtic, però representatiu d'aquesta orfandat, un grup de professionals del Tercer Sector preocupats per l'alfabetització de persones immigrades, volíem consultar a un/a logopeda especialista en persones adultes, intentàvem també conèixer recerques realitzades a Catalunya sobre l'aprenentatge bilingüe simultani en l'edat adulta i després de fer una indagació entre el professorat conegut universitari no vam trobar cap referent clar. No volem dir que no existeixi, però, en canvi, entre tots els presents teníem referents per a l'aprenentatge infantil en aquests mateixos temes.

Per la nostra pràctica i reflexió docent ens semblaria lògic que hi hagués uns coneixements pedagògics comuns a tots els que professionalment o amb intermitències professionals

⁶¹ Amb ocasió de la diplomatura d'Educació Social ja ens referíem a aquestes pàgines webs: “Titulacions per impartir un ensenyament”, <https://aplicacions.ensenyament.gencat.cat/pls/apex/f?p=2011914:28> i “Ensenyaments que podeu impartir”, <https://aplicacions.ensenyament.gencat.cat/pls/apex/f?p=2011014:19> en les que s'indica que els pedagogs poden impartir en secundària, amb el màster corresponent els ensenyaments “Formació i orientació laboral”, “Intervenció sociocomunitaria” i “Serveis a la comunitat”, cap de les quals existeix en els CFA de Catalunya.

⁶² Evidentment la gran majoria de la formació en l'empresa no tracta de les competències bàsiques i la seva innovació podria ser considerada en alguns casos com a superficial des del punt de vista pedagògic.

pretenguessin dedicar-se a l'educació/formació de persones adultes, i sobre aquests fonaments s'haurien d'edificar diferenciadament els plantejaments psicològics, sociològics, metodològics i didàctics específics en funció de les edats de la vida, infància, adolescència, joventut/edat adulta⁶³, diversificant situacions com la inadaptació social, la gestió cultural, l'organització escolar, etc. amb els formats que els experts amb els professionals creguessin necessaris.

L'organització dels ensenyaments no hauria de seguir un patró únic, especialment en el cas de la formació de la població adulta. No requereix la mateixa estructura organitzativa l'aprenentatge del professional que es dedicarà a la formació en competències bàsiques, que la d'aquell que s'endinsarà en el camp de la formació laboral, el de la formació universitària o el de l'educació museística o cultural. Tot plegat requeriria, com hem insistit més amunt, l'aquiescència i la complicitat de les administracions públiques, que en alguns moments s'ha donat encara que feblement, com veurem en el seu moment.

Per ser tan escasses les referències, i les que ens han arribat estan en procés de supressió, no hem esmentat els intents de preparar mestres per impartir docència en les escoles de persones adultes realitzats des dels graus de **magisteri en educació primària**. Tindria lògica la presència de la formació d'adults atesa la situació actual, encara que nosaltres no ho veuríem convenient per l'agreujament de la retroescolaritat que imprimiria. Si en els CFA hi ha mestres de primària, per què no crear un esment específic d'adults en el magisteri? La UdG el tenia, amb les assignatures d'educació per al desenvolupament, psicociologia i característiques de l'aprenentatge de joves i adults, estructures lingüístiques comunes del plurilingüisme, educació permanent i alfabetització digital de persones adultes. El tenia, en passat. Es va deixar d'oferir a partir del curs 2015-2016 per falta de demanda. A la UVic quan van començar a dissenyar el Pla Bolonya (2009-2010) van intentar realitzar un itinerari

⁶³ Miquel Martínez a la ponència sobre el professorat en el Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, *Ara és demà*, del Consell Escolar de Catalunya, desenvolupa aquest plantejament: http://consellescolarcatalunya.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/araesdemà/ponencies/pdfponencies/ponencia4_MMartinez.pdf (consulta juny 2017).

d'educació d'adults als graus d'Educació Social i Mestres d'Educació Primària de forma conjunta, però no va prosperar, ja que “no corresponia a cap dels Esments que el Departament prioritzava”. Intents semblants s'han fet en altres universitats.

3.2.3.7 Descripció de la rellevància de la formació de la població jove i adulta a les universitats catalanes: els màsters

Després d'aquesta breu anàlisi sobre la presència de la formació al llarg de la vida en els tres graus que hem examinat, seguint la mateixa línia de treball hem analitzat els màsters i postgraus. En totes les universitats hi ha multitud de màsters, postgraus i diplomes. El seu grau de volatilitat és alt, la qual cosa fa més difícil encara una simple aproximació ajustada a la realitat. Si, a més, en ells i en els graus tinguéssim en compte totes aquelles assignatures que poden tenir relació indirecta amb la formació de joves i adults al llarg de la vida, la relació seria molt més extensa, inabastable. Quan es tracten matèries com l'Educació Multicultural o Intercultural, l'Atenció a la diversitat, Acció comunitària i migracions, Educació en Valors a la Família, l'Animació sociocultural dirigida a la joventut o a persones grans, la Intervenció amb col·lectius vulnerables, l'Acció socioeducativa per a la inclusió social, l'Atenció socioeducativa amb les famílies, l'Entorn social i l'Acció comunitària, la Mediació social i cultural, Intervenció en l'àmbit de la justícia, Pobresa i exclusió social, Gènere i inclusió social, Estratègies de participació ciutadana, etc. els subjectes receptors de l'acció d'aquests professionals en gran part són joves i adults als quals se situa en estratègies i entorns educatius informals i algunes vegades “no formals”. La nostra reflexió es podria centrar en si algun dels paràmetres de la intervenció professional canviaria, si els professionals fossin explícitament conscients des de la formació universitària de la càrrega pedagògica i educativa de la seva acció social.

Aquesta imperceptibilitat de la pedagogia aplicada a la població adulta es va afirmant quan s'examinen, per exemple, màsters sobre intervencions socials i educatives. En matèries

dedicades a la intervenció i innovació en àmbits específics ens trobem les assignatures següents: *Infància i adolescència*: participació i protecció; Recerca i innovació en l'acció socioeducativa per a la salut; Dependència, diversitat funcional i processos de participació política; *Acció social i educativa amb persones grans*; Intervencions educatives en l'execució penal en la comunitat; Inserció sociolaboral i col·lectius vulnerables; La violència de gènere en les relacions de parella; La immigració i la seva dimensió socioeducativa” (Les cursives són nostres). Destaca l'absència de joves i persones adultes (si se sobreentén “persones grans” com a persones de la tercera edat), encara que sigui evident que en la majoria d'aquestes assignatures el subjecte receptor són precisament persones adultes. Insistim que, en general, des dels estudis universitaris i l'acció social ens referim a les persones adultes en situacions de vulnerabilitat o en entorns específics. No s'acostuma a plantejar l'acompanyament pedagògic en situacions de quotidianitat, on precisament es poden preveure els canvis que poden conduir a la vulnerabilitat.

Tampoc hem trobat que s'atengui a les característiques de l'aprenentatge de les persones adultes en els nombrosos màsters dedicats a l'adquisició de llengües en contextos multilingües o en l'adquisició d'una segona llengua, alguns d'ells, no obstant això, destinats a professionals, per tant, a persones adultes. I quan en algun cas es refereixen a la “influència del rol de l'edat”, per la nostra experiència social i professional, molt ens temem que parteixin del pessimisme aptitudinal. Un exemple simptomàtic d'aquest pessimisme aptitudinal és l'aprenentatge de les llengües. Els nens i les nenes segons la dita popular són una esponja en contraposició a les persones adultes. La investigadora en l'aprenentatge de segones llengües Elisabet Serrat (2002) de la UdG ens adverteix sobre les creences populars: “En qualsevol cas, contràriament a la creença popular, la recerca experimental en la qual els nens s'han comparat amb els adults en l'aprenentatge de segones llengües ha demostrat consistentment que els adolescents i els adults ho fan millor que els nens petits sota condicions controlades”

(p. 64) ⁶⁴. En els màsters de gestió i desenvolupament de persones i equips en les organitzacions, la pedagogia en l'edat adulta també acostuma a estar absent. Insistim una vegada més que es tracta d'una aproximació als plans d'estudis no sempre suficientment desenvolupats a les pàgines web i que, per tant, la descripció i l'anàlisi que estem realitzant està subjecte a un possible grau de discrecionalitat.

Màsters i postgraus que inclouen crèdits relacionats amb l'educació de persones adultes

UB: Màster de Psicopedagogia.

Intervenció Psicopedagògica en la Formació Permanent i Desenvolupament Professional (5 crèdits) i Estratègies i Recursos d'Intervenció Psicopedagògica en l'Edat Adulta (10 crèdits)

UAB: Màster de Psicopedagogia.

Psicopedagogia de l'Aprenentatge al Llarg de la Vida (10 crèdits).

UVic: Màster interuniversitari d'Educació Inclusiva.

Assignatura obligatòria de 3 crèdits. “Transició a la Vida Adulta i a la Vellesa”.

UdG (coord.)-UB-ULL-UPF-URV-UAB: Màster Interuniversitari en Joventut i

Societat. Formació de Persones Adultes (3 hores lectives).

Històricament hi ha hagut altres postgraus o màsters en els quals s'ha tingut en compte l'aprenentatge de la població adulta⁶⁵:

Des del curs 1999-2001 fins al 2001-2002 la UdG (Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació) va realitzar dos **Màsters en Exclusió Social i Diversitat Cultural**, el segon en col·laboració amb el CIDOB (Centre Internacional de Documentació de Barcelona-Barcelona Centre for International Affairs). En ells hi va haver una sessió sobre la formació

⁶⁴ V. en el mateix sentit, “Entorn dels efectes de l'edat en l'aprenentatge escolar d'una llengua estrangera”, recerca de diverses autores de la UB: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/munozetal2002.pdf> (consulta, juny 2017).

⁶⁵ Agraïxo les informacions de Francesc Carbonell i Jaume Aguilar.

de les persones adultes immigrades i amb el risc d'exclusió. Però, “com pots imaginar – diu Francesc Carbonell, director dels màsters -donada la temàtica de la formació, les referències a l'educació d'adults estaven presents en tots els mòduls formatius de manera més o menys explícita, així com en els tallers pràctics”

Des del curs 2001-2002 fins al curs 2007-2008, realitzats a Mataró o a Argentona, la mateixa Fundació de la UdG en conveni amb el Moviment Educatiu del Maresme va dur a terme el **Postgrau Ciutadania i Inclusió Social en la Diversitat**. En tots ells hi va haver de nou una sessió sobre “La formació de les persones adultes immigrades i amb el risc d'exclusió”. Els cursos 2006-2007 i 2007-2008 els homologa la UVic i hi ha un lleuger canvi en el títol: **Postgrau, Ciutadania: Cohesió Social i Educació en la Diversitat**. Per aquestes dates es realitzen dos **Postgraus** més a Granollers amb la mateixa temàtica i estructura. A més, entre els cursos 2004-2005 i 2005-2006 la UVic amb el Moviment Educatiu del Maresme realitzen a Vic un **Màster en Cohesió Social i Relacions Interculturals**.

La UdL entre els cursos 2002-2003 i 2005-2006 va realitzar quatre **Màsters en Intervenció Socioeducativa en Contexts Multiculturals**, dividit cadascun d'ells en dos postgraus, amb una sessió dedicada a la intervenció educativa amb persones adultes immigrades.

El conjunt suposa una presència molt reduïda de la formació de persones adultes. Estem convençuts que hi pot existir algun exponent més, però donades les nostres indagacions probablement no se n'hi trobarien gaire més, i amb tendència a la baixa.

Salta a la vista que l'important flux migratori a partir i a finals dels noranta va impulsar a col·lectius i persones sensibles davant la nova realitat, i a les universitats com a part del teixit social, a realitzar una reflexió pedagògica i propostes d'ensenyament / aprenentatge sobre la nova situació. És una temàtica que hauria de programar-se també com a formació bàsica de la ciutadania i que diacrònicament no es podia haver proposat en els mateixos termes a l'època

en què un batxiller o un llicenciat van acabar els seus estudis en els anys setanta. Planteja el concepte dinàmic - no estàtic tal com es projecta generalment - d'unes competències bàsiques que flueixen amb la societat i que superen pel seu dinamisme temporal les competències bàsiques de les titulacions acadèmiques anteriors en el temps. Pels professionals que es preparen per impartir formació d'adults coetàniament a elles haurien de formar part de la seva preparació acadèmica **prèvia**. Pels que van acabar els seus estudis en èpoques anteriors hauria de formar part de la seva formació permanent.

A cavall entre els màsters que inclouen algun tipus de reflexió específica sobre els canvis i les possibilitats formatives en l'edat jove i adulta, i els postgraus i màsters específics de formació de persones adultes ens trobem el postgrau d'ensenyament de català para persones adultes. UB, UAB, UVic: **Postgrau propi d'Ensenyament de Català per a Persones Adultes**, que està associat a un Màster de llarga trajectòria històrica. Entre les seves assignatures està l'Adquisició i aprenentatge de llengües en les persones adultes”, obligatòria de 6 crèdits.

3.2.3.8 Història dels màsters/postgraus específics de formació de persones adultes.

Els màsters específics de formació de persones adultes són l'aportació més important de la universitat a la qualitat i la qualificació del professorat que exerceix amb població jove i adulta, especialment del professorat en competències bàsiques d'adults. La seva sola oferta enuncia l'especificitat d'aquest camp educatiu. Des del curs 2006-2007 ininterrompudament fins al curs 2013-2014 en què s'havia de convertir en bianual, però que de fet es va eliminar, la UAB conjuntament amb la UB van oferir el **Màster en Formació de Persones Adultes** de 60 crèdits. Fins a l'últim curs que s'ha impartit oferia tres especialitats o itineraris, Formació Bàsica, Formació i treball, i Formació, territori i xarxes socials.

En el període històric que analitzem, 1975-2009, han existit altres postgraus i màsters específics. El primer postgrau ho va proposar l'AEPA i ho va formalitzar la UAB, **Postgrau d'Educació d'Adults**. Va durar sis anys entre els cursos 1988/89 i el 92/93.

El curs següent la UB oferia el **Postgrau i Màster d'Educació de Persones Adultes**. Es va realitzar entre els cursos 89/90 i 92/93.

Per les mateixes dates, l'any 1990, la UB i el MEC van dur a terme el **Postgrado de Responsables de Formación en Educación de Adultos y Adultas** i a continuació, el curs 93/94 el Programa d'Educació de Persones Adultes/Divisió de Ciències de l'Educació de la UB va desenvolupar el **Màster d'Innovació Curricular de l'Educació de les Persones Adultes**.

Coincidint en les dates, el curs 93/94 els Estudis de Formació Continuada/Fundació Bosch i Gimpera de la UB i el Programa d'Educació de les Persones Adultes/Divisió de Ciències de l'Educació de la UB duen a terme un **Postgrau** que incidia en una temàtica recurrentment proposada pels sindicats, atès que la formació en competències bàsiques té una importància fonamental per a la promoció dels treballadors. El postgrau portava el títol de la **Gestió de la Formació des de la Perspectiva Sindical**.

En la mateixa època es realitzen els cursos del **Doctorat Específic d'Educació de Persones Adultes** (1992-1994).

A partir d'aquesta data passen més de 10 anys fins que es reprèn el màster específic de formació de persones adultes amb el qual hem encapçalat aquest apartat. Al mig només cal ressenyar un **Postgrau** universitari: **Noves Perspectives en Formació de Persones Adultes**, els cursos 1996-1997 i 1997-98, organitzat per la Fundació Pere Tarrés de la URL.

Salta a la vista la concentració de postgraus, màsters i doctorats específics entre els anys 1988 i 1994, la quasi sequera posterior i el tímid renaixement l'any 2006 del màster específic, situat en via morta set anys després. Aquesta és la dada. N'apuntem alguna explicació.

Podríem trobar antecedents genèrics de l'efervescència que hem assenyalat al voltant dels noranta. L'any 1985 s'havia celebrat a París la IV Conferència Internacional d'Educació d'Adults. Entre 1983 i 1986 s'havia realitzat a Espanya el debat sobre l'educació d'adults a partir del "Libro Verde", el 1986 s'havia publicat el "Libro Blanco" d'Educació d'Adults, el 1988 l'educació d'adults a Catalunya s'havia traspassat al Departament de Benestar Social fent remoure esquemes ancestrals i, coincidint en el mateix any, va ser investit Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona Paulo Freire, el 1991 s'havia promulgat la Llei de Formació d'Adults de Catalunya i durant aquests anys anteriors a l'eclosió d'ofertes de postgraus específics, l'AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults) estava en l'època més fructífera i creativa. No obstant això, tots aquests impulsos internacionals, estatals i locals no havien tingut per si mateixos un impacte suficient en les perspectives de les universitats catalanes en relació amb la formació dels formadors de la població adulta. Van ser un grup de persones externes a les universitats i un nombre reduït de professorat universitari preocupat en aquell moment per la formació de persones adultes que van aconseguir treure a la llum durant uns pocs anys la situació d'invisibilitat. Persones concretes serien les que el 2006 ressuscitarien una necessitat que per la seva invisibilitat permanent, però alhora per la seva necessitat subterrània, va sortir a la llum com un Guadiana de la formació.

A partir de mitjans dels vuitanta s'havia valorat a l'AEPA, a més de l'elaboració de materials didàctics, la importància de la formació específica del professorat d'educació de persones adultes, recollint la tradició del SEPT (Servei d'Educació Permanent d'Adults), aleshores en estat de latència; també, que els mestres obtinguessin alguna llicenciatura – aleshores no hi havia professorat de secundària a les escoles d'adults -, especialment la de Pedagogia, i es valorava la importància que professorat amb experiència en educació de persones adultes pogués arribar a impartir classes a la universitat. La necessària aquiescència de Pere Darder, director de l'Escola Universitària de Mestres de la UAB, sensible a qualsevol proposta de

millora pedagògica, i l'entusiasme del professor Enric Vilaplana a la proposta d'Alfons Formariz, president de l'AEPA, van fer possible a la UAB el postgrau citat. Ramon Flecha, que havia començat la seva docència universitària, i José Antonio García Suárez van dirigir els diferents màsters de la UB. Toni Petrus estava intervenint en la gestió de la Diplomatura d'Educació Social i, per tant, en contacte amb el MEC i amb l'àmbit de l'educació d'adults que s'estava obrint pas en la Diplomatura.

Després del parèntesi de més d'una dècada, l'any 2006 Margarida Massot i Ana Ayuste prenen el relleu i codirigeixen el Màster en Formació de Persones Adultes. Ramon Flecha, Margarida Massot, Ana Ayuste i Alfons Formariz, havien estat mestres d'adults o havien col·laborat intensament en escoles d'adults. El pes de les persones té especial rellevància sempre com a impulsors. Però, com és palès, requereixen receptors en les institucions o en la societat, singularment quan els temes són imperceptibles per a la ciutadania.

En la generació del postgrau de la Fundació Pere Tarrés dels cursos 96-97 i 97-98 no va haver-hi intervenció directa de mestres d'adults, però tot dona a entendre que se seguia una inèrcia creada entre els cursos 93-94 i 95-96, en els quals en la recentment implantada Diplomatura d'Educació Social, havien fet classes tres professionals d'escoles d'adults, Victòria dels Àngels García, Montserrat Casamitjana i Alfons Formariz. La revista de la Diplomatura "Educació Social" revela aquesta presència de l'educació en competències bàsiques d'adults en els primers anys de la seva aparició, i decau posteriorment seguint el curs descendent de la seva presència en tots els aspectes a la majoria de les diplomatures d'educació social.

Excepte l'últim màster específic, tots els altres han tingut un cicle relativament curt. Creiem que hi ha dues raons amb força explicativa. La primera és que l'Administració de la Generalitat responsable d'aquest àmbit, especialment en la segona època d'Ensenyament (2004 en davant), no ha valorat la formació específica del professorat d'adults. Com veurem, a partir de 2004 el Departament d'Ensenyament no solament no ha valorat tal especificitat sinó que simplement

l'ha negada teòricament i organitzativament, acceptant només inevitables adaptacions de les escoles d'adults a l'organització escolar: horaris dels centres, retocs curriculars, etc. L'ha negada malgrat les recomanacions de les institucions internacionals i de la pràctica d'alguns països del nostre entorn europeu. Per exemple, l'Institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida (2013), en el seu segon *Informe mundial sobre l'aprenentatge i l'educació d'adults*, assenyala les quatre competències clau dels professionals de l'educació d'adults: a) el **repertori d'activitats organitzatives**; b) capacitats professionals; c) **competències pedagògiques específiques** i d) competències individuals (p. 172) (la negreta és nostra).

Tornarem a insistir en aquest tema de l'especificitat, en l'apartat següent ja que al nostre entendre és una de les claus teòriques que explica en part que les administracions no demanin formació específica i que a les universitats, en conseqüència, hi hagi una presència escadussera de la psicopedagogia en edat adulta. Mai ha estat un requisit per l'exercici professional. Ha existit com a formació permanent del professorat, però cada vegada més fraccionada i progressivament centrada en aspectes tecnicodidàctics concrets. Se suposa que n'hi ha prou amb la pedagogia infantil per als nivells instrumentals d'adults i la pedagogia adolescent per als nivells que s'assimilen a la secundària obligatòria. Aquesta indiferència ha arrossegat les altres administracions públiques i els sectors privats. El valor de mercat dels màsters i postgraus específics ha quedat en la pràctica diluït o simplement anul·lat per la displicència o ignorància de l'administració educativa en l'aspecte de l'especificitat.

L'any 1999, quan la formació d'adults depenia del Departament de Benestar Social (1988-2004), en el primer concurs convocat des del començament de la seva responsabilitat, per proveir places d'interinatge a les escoles d'adults de mestres de "primària" i professors de "secundària", en tots dos casos, en el barem de mèrits es valorava la formació acadèmica en l'àmbit de la formació d'adults i es diferenciava de qualsevol altre formació universitària.

També es van valorar de forma diferenciada els postgraus d'adults i la Diplomatura d'Educació Social (Departament de Benestar Social, 1999).⁶⁶

Em permeto obrir un curiós recordatori històric en relació amb el nul valor que l'Administració educativa actual dona a la preparació prèvia del professorat de formació d'adults. Contràriament, en la Campanya Nacional d'Alfabetització i Promoció Cultural de 1963, en plena Dictadura, es disposa que “los maestros destinados a escuelas para alfabetización de adultos realizarán un cursillo de adiestramiento con orientación práctica” (Ministerio de Eucación Nacional, 1963, art.7º). I a la Circular nº 1 de la Junta Nacional contra el analfabetismo del Ministerio de Educación dirigida a les inspeccions provincials d'Ensenyament Primari de data 10 de setembre de 1963 es concreta el programa d'aquesta preparació prèvia que ha de durar 10 dies, amb “dos clases por la mañana y dos por la tarde”. El programa consta d'elements de demografia i estadística (ja que els mestres alfabetitzadors havien de realitzar el cens d'analfabetisme del lloc), concepte d'analfabetisme, metodologies i “demostraciones prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura”, continguts i complements culturals i utilització de mitjans audiovisuals, entre altres temes. Ja que el concepte d'alfabetització que es planteja no és de “estricta alfabetización” sinó que ha de tenir com a complement un “contenido cultural”, es determina un “programa elemental mínimo” d'acord amb el projecte polític del règim: càlcul, formació religiosa, formació patriòtica, formació política, formació social (“como formación de la conciencia cristiana y social...”) i formació humana.

Tanquem el parèntesi, però aprofitant per subratllar un dels *leit motiv* d'aquest treball: en un tema que no té presència social, les persones concretes – i les seves circumstàncies- aporten un valor afegit incalculable. Fins i tot en un règim com la Dictadura, en el tema de la

⁶⁶ V. Resolució de 20 d'abril de 1999 (DOGC núm. 2879, 30/04/1999) amb una convocatòria semblant per a l'àmbit de graduat en educació secundària.

formació en competències bàsiques hi havia persones, mestres d'adults i inspectors/es, que des de l'obscuritat del Règim i el seu nacionalcatolicisme, aportaven elements positius com aquestes pinzellades de la necessitat de la formació específica dels mestres alfabetitzadors, especificitat avui oblidada i negada. I ho feien en aquell moment en un tema socialment secundari llavors tant com ara.

Hi ha un segon motiu de l'escassa demanda de formació específica universitària, a més de la deixadesa administrativa. S'ha assimilat la "formació d'adults" amb la formació que s'imparteix a les escoles d'adults. L'imaginari ciutadà relaciona "educació d'adults" amb la formació bàsica i aquest "bàsica" restringit sempre a un supòsit acadèmic. Ho repetíem en els paràgrafs dedicats a la Diplomatura d'Educació Social. La formació ocupacional, els tallers culturals, la formació a l'empresa, la formació universitària,... no són "formació d'adults", segons la terminologia estàndard que reflecteix l'imaginari social. D'acord – s'argüeix -, el subjecte és jove o adult, no és un nen, però donada la seva autodeterminació, la seva autodirecció, el seu bagatge personal per a l'aprenentatge, l'única cosa que requereix l'ensenyament és un expert que domini la matèria a impartir. En l'últim Màster de Formació de Persones Adultes coherentment es va obrir el ventall de possibles interessats a la formació per al treball i a la formació en el territori i a les xarxes socials. No és fàcil transformar la tradicional miopia de les administracions, institucions, partits, sindicats, mitjans de comunicació, ciutadania. "Hi ha una edat per aprendre i una altra per treballar", ressona en les oïdes de la societat, malgrat que quan escrivim aquesta tesi el treball sigui un bé escàs i en gran part precari. Tanmateix, la dita no ressona de la mateixa manera a tota la societat. Les persones formades continuen formant-se i tenen a l'abast nombroses ofertes formatives, les persones més necessitades de formació sovint la veuen com quelcom que no els interpel·la.

De forma anecdòtica per al conjunt d'aquesta constatació, la transformació de la imatge pública que ha donat el centre universitari CREA de si mateix podria interpretar-se com un

senyal més de la poca sortida pública de la formació de persones adultes. De l'original “Centre de Recerca d'Educació de Persones Adultes” (CREA) s'ha passat a “Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats”. A la revista *PAPERS* es presentava amb el primer significat de les sigles:

El dia 28 d'octubre en la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona es va realitzar la presentació de Centre de Recursos d'Educació d'Adults – CREA -. Aquest centre d'investigació neix com a organisme autònom de la Universitat de Barcelona, per tal de poder investigar de forma interdisciplinària tots aquells factors que intervenen en l'educació de les persones adultes (Centre de Recerca d'Educació d'Adults, 1993, p. 23).

A través d'aquest canvi, legítim sens dubte, o de la recuperació de les sigles com *Community of Researchers on Excellence for All*, podríem inferir i subratllar de nou que la formació bàsica o la formació de persones adultes és un marc considerat per la societat com excessivament limitat, reduït, de poca audiència, no només a Catalunya com mostra el títol del llibre de Knowles (1990), *The Adult learner: a neglected species* i que, per tant, CREA va haver d'ampliar el ventall de desigualtats per incrementar el camp d'acció del centre.

3.2.3.9 La nonada llicenciatura en formació de persones adultes.

Precisament CREA va impulsar a la fi dels noranta la creació d'una llicenciatura de formació de persones adultes, “un nou títol per a un nou segle”, amb la participació de professorat de les universitats Autònoma de Barcelona, Lleida, Ramon Llull, Rovira i Virgili, Vic, UNED, lògicament la UB, CONFAPEA i FACEPA⁶⁷, i professors d'altres universitats a títol individual com de la Universitat de la Laguna o del País Basc. Es van realitzar dues jornades de treball d'àmbit estatal. La primera al març de 2000 a la universitat de Barcelona on es presentava el programa de mà com la continuació del “debate abierto en Catalunya,

⁶⁷ Al programa de mà apareix CONFAPEA i en el document de treball FACEPA.

hace ya casi dos años, y actualmente consensuado por las universidades catalanas y las asociaciones de EPA participantes, sobre la necesidad de disponer de una licenciatura en Formación de Personas Adultas”.

Després de reiterar la importància de la formació en la societat de la informació i el coneixement, acabava afirmant que “casi todas las titulaciones del campo de las Ciencias de la Educación están orientadas hacia la formación de profesionales de la educación en el ámbito infantil y juvenil, cuando las salidas profesionales emergentes están yendo e irán cada vez más hacia otros sectores de la población, fundamentalmente adulta. Es en función de esta situación que se propone el objetivo de estas Jornadas: la elaboración de una propuesta conjunta de estudios de segundo ciclo para la formación de los futuros y actuales formadores y formadoras de personas adultas. «Un nuevo título para un nuevo siglo»”.

A l'any següent, al maig de 2001 a Madrid, es van realitzar les segones jornades a la seu de la UNED. En aquestes últimes jornades es va presentar un ampli document de treball policopiat en el qual – segons el nou programa de mà - a més d'exposar “la situación de este tipo de estudios a nivel europeo, la conceptualización de la educación de personas adultas, el perfil y las salidas profesionales de este nuevo profesional y la nueva formación universitaria”, es plantejava “debatir aspectos tan prioritarios como los Planes estratégicos y de viabilidad que cada universidad viene trabajando con el propósito de avanzar en unas líneas comunes y así poder formular una propuesta general de Plan de estudios para avanzar en la implantación en todas las universidades de esta nueva titulación: Licenciatura en formación de personas adultas.”

No va prosperar. Com diria Knowles (1990), l'espècie negligida i oblidada, l'aprenentatge al llarg de la vida, l'aprenentatge adult, especialment l'aprenentatge d'aquelles competències bàsiques exigides per la societat, malgrat ser un milió i mig de persones adultes a Catalunya les que no tenen cap titulació del sistema educatiu, malgrat ser més de la meitat de la població

adulta la que com a molt només té aquest títol que, com em deia la directora d'una escola d'adults entrevistada, “amb el qual ja no vas enlloc”, precisament per estar l'educació d'adults relegada i ignorada per la societat i confinada, a més, a l'educació bàsica escolaritzada, per tota aquesta realitat, la llicenciatura en formació de persones adultes no va trobar els suports suficients en les autoritats acadèmiques.

Es podria afegir una reflexió final. Mentre els primers postgraus dels voltants dels noranta eren demanats i anaven dirigits a la millora pedagògica dels professionals de l'educació d'adults impulsats per unes necessitats de formació evidents, deu anys més tard el debat estava centrat a la universitat. El debat sobre la llicenciatura era absolutament convenient i oportú, però se situava ja en un marc d'escassa demanda de formació generalista, perquè socialment no s'havia – no s'ha – superat el binomi restrictiu formació d'adults = formació acadèmica bàsica d'adults. El màster de 2006 és una volta als primers noranta amb idèntic resultat al cap d'uns anys. Cal continuar insistint en tots aquests fronts, fins que emergeixi una conjuntura que pugui catalitzar els esforços realitzats.

Especificitat i incert futur universitari.

Mentre redactem aquesta tesi no sembla que ni el Departament d'Ensenyament ni la universitat s'estiguin plantejant la necessitat d'una formació específica per preparar el professorat de persones adultes. L'administració autonòmica pel poc pes específic que representa la formació d'adults en el conjunt dels seus ensenyaments, possiblement també per una incomprensió de la seva necessitat i fins i tot per una confusió amb interessos corporatius per part dels que reivindicuem aquesta necessitat. El 2005 la Fundació Bofill ens va publicar un treball titulat *Propostes sobre la formació de persones adultes a Catalunya per afavorir la participació i evitar la desigualtat* (Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005). Recordo que quan els autors del treball, juntament amb Teresa Climent en representació de la Fundació, vam anar a presentar-lo a la Consellera d'Educació, en aquell moment Marta Cid, el director

general responsable de la formació d'adults, Josep Francí, que hi era present, quan va sortir el tema de la necessitat d'una especialització prèvia del professorat de persones adultes, quan vam parlar de l'especificitat, es va posar visiblement i, al nostre entendre, incomprensiblement neguitós. He volgut entrevistar-lo per aquest treball, però no m'ha estat possible⁶⁸. Volia conèixer, entre moltes altres qüestions, les raons d'aquesta postura incomprensible, com he dit, per a tots els que estàvem a aquella reunió presentant el treball.

Carme Massa, subdirectora general de formació d'adults de 2005 a 2007, i posteriorment directora de centres del Consorci d'Educació de Barcelona, en una entrevista molt distesa i amable em confessava la incomprensió que he citat:

- Quan parlàvem d'especificitat de l'educació d'adults hi havia com dues sensibilitats- li vaig preguntar a Carme Massa.
- Sí, me'n recordo, que em sulfurava, i deia, què vol dir això?, perquè no ho entenia, jo si ho entenc puc fer-ho, però si no ho entens..., (...) hem parlat molt de l'especificitat però quan l'hem pogut anar desgranant, res. Tant de bo es desgranés i tinguéssim clar què hauria de ser. (...) Especialitzat. Encara no he trobat ningú que em digués el què, i mira que ho vaig preguntar, a la XX⁶⁹ de Sabadell, a l'altra, amb la XX ho discutíem sempre, jo li deia, "a part de dir-me l'especificitat, m'has de dir en què consisteix aquesta especialitat", que ara és el que es fa, és a dir, allò que em demanes d'aquell professor, aquella competència que vols m'has de dir quina, perquè si no jo no sé triar.⁷⁰

Al marge de la possible incapacitat de les interlocutores per explicar el concepte de l'especificitat en la formació d'adults, els arguments diferenciadors neurològics, sociològics,

⁶⁸ He intentat tres vegades posar-me en contacte telefònicament amb ell, he deixat el meu telèfon a la seva secretària, vaig aconseguir el seu mail particular i li vaig demanar una entrevista el 10 de maig de 2017, sense resposta en cap cas. Tampoc s'ha prestat a l'entrevista el primer subdirector general amb Josep Francí, Miquel Inglés, amb qui vaig connectar via WhatsApp. En els dos casos podia haver insistit més, però he volgut respectar el que sembla una trobada no desitjada.

⁶⁹ M'ha semblat convenient mantenir l'anonimat de terceres persones.

⁷⁰ V. Annex entrevistes n. 30, Carme Massa.

psicològics i, com a conseqüència, pedagògics i, per tant, les raons de la necessitat d'una formació universitària prèvia i específica que capacités els futurs formadors i formadores de persones adultes, de l'entrevista amb Carme Massa em va semblar intuir unes altres interpretacions que condicionaven la capacitat d'entendre aquest discurs. Podrien ser les següents: l'especificitat l'entenien els responsables d'adults del Departament d'Ensenyament com un aspecte més de l'anacronisme en què s'interpretava que vivíem alguns o la majoria de docents de la formació d'adults o/i, també, una forma de camuflar el corporativisme. Ens havíem iniciat en la Transició i la primera etapa del Departament d'Ensenyament des de les reivindicacions socials, anys 1975-1988. S'havia viscut una etapa confusa en el si del Departament de Benestar Social. I quan finalment la formació d'adults tornava a Ensenyament l'any 2004 havien passat més de 25 anys des de la Transició, el públic de les escoles d'adults havia canviat, les necessitats socials de formació eren unes altres, els serveis culturals com els centres cívics oferien tallers molt diversos que no corresponien a la tasca de les escoles d'adults, la metodologia havia obert nous camins, però, malgrat tots aquests canvis reals i evidents, el reduït col·lectiu de mestres de primària a la formació d'adults, se suposava que tendia a mantenir el mateix relat dels anys setanta – suposadament antiquat i anacrònic - en uns casos, o el relat corporativista en uns altres, o les dues tendències alhora. Abordarem més àmpliament aquests posicionaments en el moment de fer el relat històric de l'època.

En resum, la incomprensió del concepte d'especificitat en l'ensenyament-aprenentatge de les persones adultes, la insuficient utilitat laboral d'una possible especialització universitària des dels paràmetres actuals on prevalen les sortides laborals, i la rutina d'un pensament pedagògic ancorat en la infància i l'adolescència i, tot plegat, arrelat en poderoses estructures universitàries, ha tancat les portes a l'especialització a la universitat. El món de la formació de persones adultes continua quasi invisible en l'àmbit universitari. Antoni González

Senmartí, catedràtic de grec a la URV i subdirector durant quatre anys de formació d'adults, assentia en una conversa que vam tenir amb motiu d'aquest treball. Quan li plantejava que l'educació d'adults era invisible a la societat i, per tant, també a la universitat em contestava: “Total i absolutament d'acord”.

Cert que als estudis de pedagogia hi ha professorat que contempla la especificitat de l'ensenyament-aprenentatges de persones adultes des d'una altra òptica. Miquel Martínez (2016), de la Universitat de Barcelona, a la ponència sobre el professorat pel “*Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya. Ara és demà*”, organitzat pel Consell Escolar de Catalunya proposa “màsters diferents en funció de les diverses etapes. Habitualment, les especialitats de l'únic màster que hi ha en docència —professorat d'educació secundària— s'establien en funció dels àmbits curriculars. Cal un enfocament de la formació del docent no tant en funció dels continguts que ha d'ensenyar com del subjecte que aprèn” i, en conseqüència, diferencia cinc màsters:

- educació infantil i primària;
- educació secundària obligatòria;
- batxillerat;
- formació professional de grau mitjà;
- educació de persones adultes. (p. 7).

Tanmateix, és evident que l'important pes d'aquest professorat no ha pogut superar les barreres esmentades

3.2.4 La formació de persones adultes en l'àmbit sindical. Breu anàlisi de la presència de la formació en competències bàsiques de persones adultes en la Federació d'Ensenyament de Catalunya de CCOO.

Quan vaig iniciar la tesi no pensava analitzar la presència de la formació en competències bàsiques de persones adultes en els òrgans de comunicació sindicals. Però quan vaig voler

documentar el paper de la “MESA d'educació de persones adultes” se'm va facilitar⁷¹ consultar l'òrgan de difusió *Informa* de la “Federació d'Ensenyament de Catalunya” del sindicat CCOO, que es va editar en format paper a partir de l'any 1979. La MESA és un moviment mixt format per professorat d'adults i representants de la major part de federacions o sindicats del sector de l'ensenyament. Dinamitzat per un grup de mestres d'adults, alguns dels quals ja estaven o es van anar afiliant a diferents sindicats, va tenir una gran incidència reivindicativa de 1988 al 2006⁷². CCOO va ser un dels sindicats més incisius en bona part de la trajectòria de la Mesa, a través del professorat d'adults que s'hi va afiliar o n'eren propers. Per aquest motiu l'anàlisi de la presència de la formació d'adults en aquest òrgan de difusió, al meu entendre pot extrapolar-se als altres sindicats sense por d'incórrer en un peu massa forçat.⁷³

Informa és una publicació amb una periodicitat no delimitada. Apareix el nº 0 el març de 1979, com a “Butlletí d'Ensenyament” de CCOO de Catalunya. Més endavant s'anomena “Treball i ensenyament. Full informatiu”. Es denomina *Informa-Sindicat d'Ensenyament* en el nº 2 de febrer de 1981 i, finalment, *Informa-Federació d'Ensenyament de Catalunya de CCOO* a partir del nº 8 d'octubre de 1984. En els noranta el trobem a vegades com a suplement en català de T.E., Treballadores i treballadors de l'Ensenyament, òrgan estatal de CCOO en el qual s'insereix. A partir de 2003 anuncia una publicació digital de periodicitat setmanal. No obstant això, per aquest treball, he continuat revisant exclusivament la publicació en paper. És, per tant, un mitjà de difusió del sector d'ensenyament del sindicat, que en algunes ocasions, especialment a les primeries, pren la forma de pasquí o de fulla solta, amb o sense data d'edició, de manifest o, normalment, de butlletí datat, amb una

⁷¹ Haig d'agrair a Lluís Filella, síndic de l'afiliació de CCOO en el moment de redactar aquesta tesi, les facilitats per consultar els arxius del sindicat i per posar-me en relació amb persones que podien afegir detalls vivencials al que està escrit.

⁷² A la Mesa em referiré més tard de forma detinguda.

⁷³ En l'època treballada CCOO va ser en general segona força sindical a l'ensenyament de Catalunya.

quantitat de fulls que pot variar de 44 a 4, en funció de la importància del tema o del moment. Normalment i molt majoritàriament està editat en DIN A4, però també es pot trobar algun full en DIN A1, o en doble DIN A4 allargada per penjar als taulers dels centres.

Progressivament va canviant i millorant la qualitat del paper i el disseny, va tenint una regularitat mensual com a revista - encara que en un mateix mes poden aparèixer més d'un número dedicat a temes concrets i específics de l'ensenyament - i s'introdueix un índex, especialment quan pren la forma de Suplement de T.E. Normalment té un caràcter genèric centrat en l'ensenyament públic, però també molts números estan dedicats a un nivell educatiu o a una problemàtica determinada. Llavors apareix com *Informa-Especial*. Citem com a exemples butlletins centrats en l'estatut del professorat, les retribucions, les plantilles, els concursos de trasllats, les oposicions, el mapa escolar, la jubilació anticipada, els fons d'acció social, els interins, les llistes de substitucions, la política educativa, els laborals de l'ensenyament privat, els serveis educatius, la jornada laboral, psicopedagogia, autoescoles, escoles de conducció, escoles bressol, formació professional, educació especial, escoles oficials d'idiomes, la lluita de la privada, la formació professional, universitats, la dona a l'ensenyament al voltant del 8 de març, l'educació en el lleure, etc. A l'educació d'adults en les tres dècades referenciades li dedica dos números especials, el d'abril de 1990, amb motiu de la discussió de la Llei de Formació d'adults de Catalunya i el de gener de 1992 - "formació de persones adultes" -, comentant la llei aprovada.

S'adreça, per tant, als professionals de l'educació, fonamentalment d'escoles infantils, EGB, primària, secundària, formació professional, batxillerat, universitats. A l'escola pública i en menor mesura al professorat de la privada concertada o simplement de la privada. També fa referències, extenses en alguna època, als professionals de les autoescoles, i amb menor intensitat a les escoles oficials d'idiomes, a les escoles rurals, a l'educació visual i plàstica, a

l'ensenyament de música o a les associacions de mares i pares. Té en compte tota la gamma de contractacions diverses, funcionariat, laborals, interins, substituïts, etc.

Els temes més reiterats lògicament són les retribucions del professorat, tant en el sector públic com en el privat, les plantilles i els catàlegs dels llocs de treball o els concursos de trasllat. Es troben referències a les contractacions laborals i en menor grau als funcionaris administratius i altres serveis dels centres educatius. Tenen un lloc destacat les vagues convocades i la seva anàlisi posterior o les convocatòries i resultats de les eleccions sindicals en el sector de l'ensenyament, les propostes congressuals, les negociacions i acords amb l'Administració en les diverses etapes que se succeeixen al llarg de les tres dècades corresponents a la nostra tesi. L'aplicació de la LOGSE pren un paper rellevant en la dècada dels noranta, el mapa escolar reivindicat i resultant, l'anàlisi dels decrets en general que es van promulgar, la postura del sindicat davant les tipologies de centres que es van derivar de l'aplicació de la LOGSE, 3-12 i 12-18 o 3-16. Posteriorment arriba el torn de la LOCE el 2002, la LOE de 2006 i, especialment la LEC de 2009, i el previ Pacte Nacional per a l'educació.

També podem trobar articles més didàctics o pedagògics com l'educació multicultural, educació en valors, la coeducació, la transició de l'alumnat de primària a secundària, resolució de conflictes, la religió a l'escola o la qüestió religiosa, propostes didàctiques i activitats a l'aula. Bibliografia específica en els números especials, reculls legislatius, etc.

Donat aquest ampli espectre temàtic la presència que tingui la formació/educació de persones adultes en aquest òrgan de difusió ens donarà una pista més, o ens confirmarà la rellevància o, millor dit, la irrellevància o, potser millor, la situació marginal que ocupa aquest àmbit en el propi sector de l'ensenyament. Milers de pàgines revisades – 30 anys d'*Informa*, més de 400 butlletins de paginació diversa i fulls aïllats - per esbrinar el pes de la formació d'adults en el món sindical de l'ensenyament i la seva orientació. Amb una sensació

final ambivalent. Quan es van fullejar un darrere l'altre els butlletins, buscant notícies i informacions sobre la formació de persones adultes, la sensació és la de la irrellevància descrita, en comparació amb les notícies i informacions sobre la primària o la secundària, la FP i tots els sectors i nivells que es mouen al voltant de l'Ensenyament. Però quan analitzes per separat el volum d'articles i notícies sembla haver adquirit un cert pes relatiu. No obstant això, un exercici imaginatiu que apilés comparativament tots els butlletins, posant al costat el conjunt d'articles fotocopiats referents a la formació d'adults, mostraria una notable insignificança. Possiblement col·lectius com les escoles rurals o el període 0-3, per posar uns exemples, podrien tenir aquesta mateixa sensació. Amb tot, recordem-ho, no ens interessava tant l'aspecte quantitatiu sinó el qualitatiu: des de quins paràmetres sindicals es contemplava la formació de persones adultes i, per extensió, quins eren els eixos categorials de la Mesa d'educació d'adults que va jugar un paper reivindicatiu substancial en les dues darreres dècades que estem intentant historiar.

En la primera dècada dels fulls o butlletins, mentre la formació d'adults va estar a ensenyament, no n'hem trobat cap referència explícita. Existeix, però diluïda en el magma de les notícies i reivindicacions que es fan al Departament en general. Subratllo aquest concepte de **dilució de la formació d'adults**. Per exemple, en el tema de les retribucions dels mestres d'adults, en tractar-se en aquell moment de mestres de primària, la seva situació retributiva està subsumida en les retribucions dels mestres de primària i, per tant, lògicament no es menciona de forma separada. El mateix podríem dir de les reivindicacions concursals de primària, o quan s'informa de les negociacions, de les discrepàncies amb els criteris que s'estan aplicant en els convenis, quan es convoca una vaga d'ensenyants i es defensa la seva necessitat, implícitament se suposa que les escoles d'adults estan implicades. La mateixa subsumició es tornarà a donar quan passat el període de Benestar Social (1988-2004) la formació d'adults torni a dependre del Departament d'Ensenyament: els permisos, les

llicències, les excedències, les oposicions, les subvencions del fons d'acció social, les llistes d'interins, i un llarg etcètera, a més de les retribucions, sexennis, antiguitat, seran idèntiques amb algun matís a les dels mestres de primària i professorat de secundària.

No obstant això, no sempre l'implícit és suficient. Per exemple, quan es comenten els requisits mínims dels centres docents per l'aplicació de la LOGSE no hi ha cap referència als centres d'adults. És fàcil la ironia: quines dimensions hauria de tenir el pati del centre de formació d'adults? I el laboratori, o la sala destinada a la formació física? No caldria plantejar una discussió amb els responsables de les administracions sobre els espais que ha de tenir una escola d'adults? Estan regulats per adaptació dels de primària i secundària. Han de ser aquests? Sense discussió prèvia amb els sectors d'adults involucren moltes decisions al Diari Oficial de la Generalitat, la qual cosa ens condueix a la mateixa reflexió reiterada i que la història ha anat confirmant: la **dilució de la formació d'adults en el Departament d'Ensenyament**⁷⁴. L'educació d'adults dins del sistema escolar i dins dels organigrames de l'Administració Educativa, entra en el pendent de la citada insignificança i d'una concepció exclusivament de “segona oportunitat” per a aquell alumnat que “en el seu moment” no va adquirir les titulacions pertinents. Fins i tot, quan s'afegeixen altres ensenyaments ateses les noves necessitats o orientats al mercat formatiu, se li fa a la formació d'adults un vestit teixit amb els vímetes de la primera oportunitat: manca de preparació específica prèvia dels professionals, amb la inspecció de primària i secundària, el calendari escolar i mínimes adaptacions curriculars i organitzatives.

Sembla significatiu que només dos mesos després del traspàs de competències a Benestar Social, el 1988, trobem la primera referència en deu anys a l'educació d'adults, unes línies que compartim en el seu contingut, en un *Informa* especial dedicat a la “Situació dels interins/es i substituïts/es” d'ensenyament: “Substitucions per al professorat d'adults: Fins ara

⁷⁴ Analitzarem en el seu moment el pas pel Departament der Benestar Social.

es van cobrint amb professorat de les llistes generals del Departament d'Ensenyament. Exigim la confecció d'una llista pròpia de substituïts per adults i amb caràcter reversible”⁷⁵. Amb l'elixir de Benestar Social la formació d'adults desperta a l'òrgan de CCOO o, més ben dit, continua endormiscada amb algunes, escasses, estones de vigília. Però hi són aquestes estones, que en l'etapa d'Ensenyament no hi eren.

El traspàs de competències a Benestar Social actua de lleuger tsunami al principi, que de mica en mica va incrementant la seva força. A partir d'aquest moment, a més dels articles que enumerarem més endavant, ja trobem alguna referència més a la formació d'adults. Lluís Filella, en plena expansió de l'aplicació de la LOGSE, escriu un llarg article, “2001 una ODISSEA vers la Reforma”, on dedica quatre línies a l'educació d'adults, “No hi ha previsions de calendari d'aplicació per a la formació d'adults ni pels ensenyaments musicals” i una menció d'una línia quan es refereix a la necessitat del Mapa Escolar de Catalunya⁷⁶; en el Comunicat de Premsa de la vaga d'ensenyament del 16 de febrer de 1995 s'afirma que hi van participar “el 67% entre el professorat de centres de formació de persones adultes”; també hi ha unes línies en relació amb les deficiències del Mapa Escolar presentat pel Departament el 19 de gener de 1995, “no parla mai de l'Educació de Persones Adultes”, “es deixen sectors fonamentals com ara (...) l'ensenyament de les persones adultes”⁷⁷; en el “Dictamen crític del Consell Escolar Català sobre el Mapa Escolar” trobem que “quant a les mancances cal destacar (...) la planificació de l'educació de persones adultes”⁷⁸; en el document marc del sindicat per la jornada de reflexió organitzada el 3 d'abril de 1999 per la Junta de Directors i Directores de Barcelona Ciutat: “Pel que fa a l'ensenyament de persones

⁷⁵ *Informa*, 4 d'octubre de 1989.

⁷⁶ *Informa*, n. 47, octubre de 1993, 3.

⁷⁷ *Informa*, febrer 1995, pp. 2 i 10; març 1995, 2.

⁷⁸ *Informa*, novembre 1995, 2.

adultes per impartir l'ensenyament de graduat en secundària i d'altres modalitats, i que avui depèn de Benestar Social, considerem que cal traspassar les seves competències a Ensenyament d'on no havien d'haver sortit mai"; o en la plataforma reivindicativa que precedeix a la convocatòria de vaga pel 17 de maig de 2001, com a un dels punts pendents de la plataforma sindical unitària es reivindica entre molts d'altres, la "definició i dotació de les plantilles i recursos dels centres d'Educació de Persones Adultes per tal d'impartir en condicions de qualitat el nou sistema educatiu i retorn al Departament d'Ensenyament"⁷⁹

Més arguments de l'escassa presència en l'òrgan sindical al llarg de les tres dècades que hem estudiat de la formació d'adults: Després del canvi polític del 16 de novembre de 2003, a les propostes que fa la Mesa Sectorial d'Ensenyament, al Govern Tripartit no hi ha cap referència a la formació d'adults⁸⁰. Però, en canvi, mesos més tard, la mateixa Mesa Sectorial d'Ensenyament quan signa el protocol de negociacions amb el Departament, entre els punts prioritaris a negociar trobem "l'atenció a col·lectius com el personal d'educació de persones adultes, d'escoles rurals, d'arts plàstiques i disseny i equips psicopedagògics". I en el mateix butlletí, en l'apartat "Què negociarem", el punt quinzè és la "Constitució durant aquest curs 2004-2005 d'una comissió tècnica per tractar l'acollida del personal d'adults al Departament d'Educació"⁸¹. Quan fa propostes sobre la LOCE, la formació d'adults no existeix. Quan es dedica un número especial als mestres de la República⁸², no s'informa de l'acció de la República en la formació d'adults, especialment en l'alfabetització i la promoció cultural. No és present, amb alguna excepció, en els cursos del Pla de Formació de la Federació d'Ensenyament del sindicat subvencionats per l'Acord per a la Formació Contínua de les Administracions Públiques (AFCAP) i que a partir de 1999 apareixen anualment convocats a

⁷⁹ *Informa*, 23 d'abril de 2001

⁸⁰ *Informa*, maig 2004

⁸¹ *Informa*, octubre 2004

⁸² T.E. (T treballadors i treballadores de l'Ensenyament), núm. 273 – *Informa*, maig 2006

l'Informa. Però sí quan es fa balanç de la feina feta en quatre anys davant la convocatòria d'eleccions sindicals el novembre de 2006: “Hem aconseguit fer retornar al Departament d'Ensenyament el professorat de les escoles de persones adultes, i li n'hem millorat les condicions de treball”⁸³. En el document de bases per a la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) entre les propostes més urgents planteja “Increment i coordinació de l'oferta d'ensenyaments per a les persones adultes”. Als documents congressuals pel Congrés de la Federació d'Ensenyament de 2008 no hem trobat una sola línia sobre la formació de persones adultes. En altres moments, en canvi, sí se li dona a la formació de persones adultes un cert paper destacat. *L'Informa* sobre “El projecte de Llei d'Educació de Catalunya. Amb aquest projecte no anem bé”, recull, per exemple, la queixa que “no desenvolupa una concepció de l'educació al llarg de la vida”⁸⁴.

Un paràgraf final en relació amb les eleccions sindicals convocades pel 3 de febrer de 2011: En el balanç d'actuacions realitzades pel sindicat trobem els “Acords d'adults de l'11 de maig de 2006: fixa el càlcul de plantilles i les hores lectives del professorat; estableix les hores per càrrecs directius i hores de gestió i coordinació als CFA i AFA”⁸⁵. La línia sindical subratlla lògicament les millores en els aspectes laborals del professorat d'adults com ja hem assenyalat i sempre amb una dedicació i extensió força continguda.

Contrasten aquestes escasses línies sobre la formació d'adults amb l'espai que se li dedica a les autoescoles en butlletins conjunts amb el Sindicat Unitari de Treballadors d'Autoescoles (SUTA): 9 números específics entre agost de 1997 i febrer de 1998. L'any 1999, l'Any de l'Educació Vial, *Informa* dedica a aquest esdeveniment 11 butlletins especials, gairebé un butlletí mensual, i continua aquesta cadència pràcticament mensual en tot el període estudiat,

⁸³ *Informa*, octubre 2006.

⁸⁴ *Informa* Ensenyament, octubre 2008.

⁸⁵ *Informa* – Ensenyament Públic, novembre 2010.

fins l'any 2009. L'any 1990, en canvi, va ser l'Any Internacional de l'Alfabetització. Cap referència⁸⁶. El tsunami Benestar Social encara no havia començat a fer efecte. No es tracta de treure importància a l'educació vial. Simplement estem fent un exercici comparatiu, més aviat de caràcter quantitatiu que en aquest tema no té cap pretensió valorativa⁸⁷.

Acabem aquest repàs subratllant amb quina companyia trobem sovint emparentada la formació de persones adultes. A “El projecte de LEC no dona resposta als problemes reals de l'educació”, podem llegir: “S'ha de fer créixer el sistema educatiu: el dret a l'educació que s'estén al llarg de la vida. Més atenció pels infants dels 0 als 3 anys, millorar la FP, la formació d'adults i l'ensenyament d'idiomes”⁸⁸. O en l'índex d'un *Informa*: “Qui no pot ésser oblidat a la LEC: 0/3, Lleure educatiu, Postobligatòria, Formació al llarg de la vida (que en el cos del butlletí es titula “La formació de persones adultes i al llarg de la vida: l'assignatura pendent del Departament”), No reglada i Concertada”⁸⁹. Queda clar la dificultat de situar la formació de persones adultes dins el sistema educatiu en el qual, evidentment, ningú podria pensar que una llei d'educació com la LEC s'oblidés de l'educació primària, secundària, batxillerat o FP.

El contrapès a totes aquestes curtes referències serien els articles específics i informacions més àmplies sobre la formació d'adults que insereix *Informa*. Ja hem mencionat les dues revistes especials que va editar el sindicat sobre les discussions del projecte de llei de formació d'adults promulgada l'any 1991 i els comentaris posteriors a la mateixa. A la dècada dels vuitanta no hem trobat ni cap notícia, com també ja hem comentat, ni cap article.

⁸⁶ És cert que, com hem dit més amunt, l'abril de 1990 *Informa* dedica un número especial de 4 pàgines a l'educació d'adults amb motiu de la discussió de la Llei de Formació d'Adults. Però, en canvi, en tot l'any no hem trobat cap referència a l'Any Internacional de l'Alfabetització.

⁸⁷ Subratllem el caràcter quantitatiu, ja que com acostuma a passar, darrere d'aquesta notable rellevància informativa de les autoescoles hi ha la dedicació intensa d'un afiliat concret del sindicat, Gerardo Palomino. Quan aquest es va jubilar “es van jubilar també els *seus* butlletins”, em comentava un membre de CCOO.

⁸⁸ *Informa*, febrer 2009

⁸⁹ *Informa*, juny 2008

A partir de 1991 fins al 2009 hem comptabilitzat una trentena d'articles la gran majoria d'ells signats per Trini Rovira que cedeix l'autoria a partir del 2003 a Núria Calatayud i Joan Manrubia⁹⁰, amb una cadència de publicacions inferior. A partir de 2004 s'insereixen requadres informatius i valoratius no signats dintre d'apartats com "l'Actualitat sindical", "Novetats del curs" o "Estem negociant". Uns quinze en total. També hem trobat requadres no signats a les Conclusions d'un Seminari Intercultural de 2001, propostes pel Congrés sindical del 2000 i dins del Balanç i Propostes per les eleccions sindicals de 2002 i 2006. Tots aquests articles i informacions juntament amb els documents directes de la Mesa d'Educació d'Adults prendran un gran rellevància a l'hora de descriure i valorar l'important paper que va tenir aquest moviment a partir de 1988.

En resum: Quina importància quantitativa té la formació d'adults per CCOO? Dificil de mesurar perquè no era el nostre objectiu. El nostre objectiu era i és recollir informació per poder interpretar millor el paper rellevant de la Mesa d'educació d'adults en aquesta història. Però, continuant amb l'interrogant, després de revisar els milers de pàgines *d'Informa*, no creiem que sigui arbitrari qualificar-la d'escassa tot i l'ambivalent sensació que hem plantejat uns paràgrafs més amunt, la qual cosa ens obliga a preguntar-nos, de la mateixa manera que en el cas de la premsa escrita, els programes electorals, la presència a les universitats catalanes i ara en l'òrgan d'una federació d'ensenyament d'un sindicat majoritari a nivell sindical a Catalunya, per què la formació en competències bàsiques de les persones adultes és gairebé invisible per a la societat?

3.2.5. Breu apunt sobre la invisibilitat de les ONG que fan formació d'adults.

Durant dècades he estat i estic col·laborant amb entitats del tercer sector que fan formació en competències bàsiques a Ciutat Vella i Nou Barris de Barcelona i darrerament també a

⁹⁰ També hem trobat un article de Lluís Filella, un altre de Josep A. Molina i una coautoria de Miquel Blanch.

Sants. Atesa la meua sensibilitat especial per la seva tasca he volgut introduir aquest breu apunt de la invisibilitat de la seva aportació a la formació en competències bàsiques de persones adultes.

Aquesta tesi està centrada en la història de la formació en competències bàsiques de Catalunya i restringida fonamentalment a les institucions que la representen en la imatge social, les escoles d'adults, i d'aquestes m'he limitat a les escoles d'adults de la Generalitat que han tingut lògicament un recorregut més homogeni. A Catalunya hi ha un nombre comparativament molt important d'escoles d'adults municipals, EMPA⁹¹, amb una anadura més heterogènia, atesa l'autonomia de cada municipi. Mereixerien per la seva importància un estudi a part. També fan formació en competències bàsiques d'adults moltes ONG, especialment en aquests darrers anys, empeses per la progressiva retirada fàctica dels CFA i AFA de la Generalitat del nivells d'alfabetització i d'acollida lingüística de persones immigrades atès que, segons la directora general d'Innovació, Recerca i Cultura Digital, responsable al Departament d'Ensenyament de l'àmbit educatiu de formació de persones joves i adultes, "les escoles d'adults són menys flexibles, no són cursos d'acollida, d'això **se n'han d'encarregar altres organitzacions**" (Formariz, 13 de juny de 2019). Serveixi un exemple que contrasta amb la pràctica de les ONG exposada més avall: dels 26 CFA i AFA de la Generalitat a la ciutat de Barcelona, només 8 fan alfabetització en horaris de matí o tarda⁹². En general, encara que en menor grau, tota l'oferta formativa dels anomenats nivells instrumentals s'està reduint any rere any. No deixa de ser simptomàtic les mobilitzacions de gran part del professorat de les escoles d'adults i dels sindicats quan aquestes depenien del Departament de Benestar Social demanant el retorn a ensenyament, amb l'acusació d'assistencialisme i de fomentar el voluntariat, no deixar de ser simptomàtic que ara, en

⁹¹ A la província de Barcelona, en el moment en què escric aquesta nota -setembre 2017-, n'hi ha 23 d'autoritzades i 40 de no autoritzades per 88 CFA i AFA del Departament d'Ensenyament.

⁹² Consorci d'Educació de Barcelona. Oferta d'educació d'adults de la ciutat de Barcelona. Curs 2017-2018

canvi, en el moment que escric aquesta tesi, aquests nivells bàsics de la formació d'adults, depenguin en gran part del treball de les ONG, amb voluntariat, i sense rebre subvencions del Departament d'Ensenyament. Per aquestes tasques d'alfabetització i acollida lingüística, les subvencions provenen, entre d'altres, del Secretariat d'Immigració dependent del Departament d'Afers Socials (!) que ha editat el primer material d'alfabetització en català de la Generalitat en tota la història! No hi ha hagut mobilitzacions per aquest nou assalt a una part de la formació d'adults de “l'assistencialisme” i el “voluntariat”. Intentaré aportar més endavant una interpretació, contrastada amb alguns mestres d'adults que han viscut aquesta història.

Quan la taula d'entitats del tercer sector social de Catalunya, que agrupa 3.030 entitats amb 85.000 treballadors, 348.000 voluntaris i representa l'1.4% del PIB, fa una distribució de les entitats segons el seu àmbit d'activitat ens trobem el següent llistat: aturats, dones i LGTBI, drogodependents, gent gran, infants, joves, malalts, nouvinguts i minories ètniques, persones amb discapacitat, pobresa i exclusió social, reclusos i exreclusos, salut mental i sense atenció directa (Codina, 2016, p. 12). No esperàvem un àmbit específic d'alfabetització o aprenentatge de la llengua a nivell inicial. Aquestes activitats estan segurament subsumides en l'apartat nouvinguts i minories ètniques i per aquesta raó esdevé quasi invisible. El mateix resultat d'invisibilitat trobem si examinem les 29.739 entitats que s'enquadren dins del Tercer Sector d'Acció Social a tot l'Estat espanyol: dels 36 apartats que s'agrupen entre activitats diverses, activitats transversals i altres activitats, cap referència a la formació en competències bàsiques de persones joves i adultes (Plataforma de ONG de Acció Social / Plataforma Tercer Sector, 2015).

No obstant això, la fragmentària informació de què disposem ens dona dades de la seva importància, de la seva rellevància a les ONG. Només a Barcelona ciutat, la Coordinadora de la llengua de l'Ajuntament de Barcelona, formada per 78 entitats⁹³, el curs 2016-2017, amb

⁹³ http://www.bcn.cat/novaciudadania/arees/ca/llengues/on_adrearse/coordinadora_llengua.html

695 voluntaris i personal contractat, havia fet acollida lingüística i alfabetització a 7.800 alumnes.

Escassa presència pública de la formació en competències bàsiques d'adults

(Dates de l'anàlisi)

- En els mass media (2011-2013).
- En els programes electorals (2012).
- Als graus i màsters de les universitats catalanes (2014-2015).
 - Incidència de l'Educació social.
 - Especificitat de la formació d'adults i la nonada llicenciatura específica.
- A la Federació d'Ensenyants de CCOO, com a indicador sindical (1979-2009).
- Escassa rellevància pública de les nombroses ONG que fan formació en competències bàsiques d'adults.

3.3 Causes de la invisibilitat

3.3.1 L'educació "segrestada"⁹⁴. Les escoles de segona oportunitat.

Soc conscient que aquest és un tema recurrent i repetit en aquest marc conceptual. La recurrència respon a la importància que li dono i també a la poca confiança que el pensament social i institucional s'alineï a curt termini i de forma operativa amb la tesi que aquí defensem. La noció social d'«educació» ha estat segrestada per l'educació en edat escolar. El concepte "educació" continua anacrònicament constret fonamentalment a les primeres etapes de la vida. Continua vigent en l'imaginari social l'axioma "un temps per estudiar, un temps per treballar", transsumpte de les pràctiques socials de les economies agrícoles o de la primera revolució industrial. El temps per estudiar són els anys d'infància i joventut, els anys de l'educació obligatòria en progressiva extensió: fins als 12 anys, fins als 14, fins als 16, aviat fins als 18. És cert que cada vegada més s'entén socialment la necessitat de continuar "formant-se" durant el "temps de treball", durant la vida adulta, especialment i començant

⁹⁴ Amb el títol "L'educació segrestada" *el Diari de l'Educació* va publicar un article meu el 9 de juny de 2017.

pels treballs o professions qualificades, la qual cosa comporta un esforç econòmic i de temps que moltes vegades ha d'assumir el propi individu. Per tant, la formació qualificada o, en general, la formació laboral posterior a les titulacions inicials entra en el concepte i en l'ús social de formació permanent. La formació bàsica, en canvi, es considera "una altra cosa", una "recuperació", no exactament formació permanent en edat adulta.

A continuació transcriu unes referències entre mil possibles de mitjans de comunicació diversos, de personalitats amb cultures distintes i en èpoques diferents. Tots els subratllats són nostres.

En una entrevista a Eusebi Cima, president de FEPIME i de CECOT, sobre la sinistralitat laboral al diari AVUI se li pregunta: “Què creus que caldria fer? L’any passat van morir 186 persones en accidents laborals. És un problema molt greu, respon. És, crec, una qüestió generacional. Cal començar a parlar-ne a les escoles i inculcar als nens que cal fer les coses amb cura” (Pardinilla, 25 de maig de 2003, p. 34) [El subratllat és nostre].

En una entrevista de Carles Capdevila (24 de juliol de 2016) a Andrew Keen, autor de *Internet no es la respuesta o The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture* li pregunta: “Crec en l’autoregulació o creu que la tecnologia necessita que el govern l’autoreguli?” L’autor respon: “Crec en totes dues coses, no són exclusives”. Després de referir-se al tabac, que malgrat ser una droga no ha estat prohibida com d’altres, i al debat sobre el menjar ràpid o les begudes refrescants ensucrades, que amb el seu ús compulsiu poden ajudar a provocar obesitat, continua referint-se a Internet: “Crec que l’ús excessiu de la tecnologia acabarà en una categoria similar. No hauríem de prohibir-ho, no podem prohibir-ho, seria absurd prohibir-ho. Què hauríem de fer? Vigilar què fa la gent al dormitori, si està mirant el mòbil? No podem desconnectar-los. Hi ha d’haver una combinació d’autoregulació, de la regulació de les qüestions antimonopoli, necessitem més educació a les escoles sobre l’impacte d’això”

Si Andrew Keen, una persona nascuda a la Gran Bretanya, amb formació universitària rebuda a Londres, Sarajevo, Califòrnia i Massachussets segons informa el diari, quan parla de més necessitat d'educació es refereix *únicament* a l'educació escolar, en un tema que no afecta no només la infància i l'adolescència sinó qualsevol edat, especialment la joventut i primera edat adulta, vol dir que el concepte "educació", quan pensem en la seva repercussió pràctica i operativa, en la repercussió social de la seva implementació, la restringim a l'educació escolar o, si es vol, a l'edat obligatòria. Com s'aconsegueix l'autoregulació adulta? Com pot arribar aquesta actitud a la societat, de manera que l'autoregulació adulta traspuï a la infància en edat escolar? Podria proposar-se la necessitat de fer formació a la població adulta, però ni la proposta genèrica acostuma a plantejar-se i, si es planteja, no se sap quines són les eines per fer-la operativa. Ho hem dit anteriorment i creiem que hi cal insistir. Malgrat els discursos de tota la literatura sobre teoria de l'educació i les proclames de tots els estaments públics sobre la conveniència i la necessitat de la formació al llarg de la vida, el concepte d'educació com a praxi social, com a tema social, és l'educació de la infància i l'adolescència-primera joventut.

Hi ha una desconfiança sobre la capacitat de canvi en l'edat adulta i sobre la possibilitat d'autoregulació, una desconfiança de l'efecte de l'aprenentatge en edat adulta. Ho manifesta, al nostre entendre, el reconegut cardiòleg Valentí Fuster en una entrevista de Georgina Ferri (7 de gener de 2018). A una pregunta sobre la prevenció de les malalties cardiovasculars i l'educació, desconfia de la capacitat de passar a l'acció dels adults un cop coneguda la importància de certs factors de risc. "En canvi, en els nens és diferent. Escolten, ho retenen tot i actuen. És molt interessant perquè és una paradoxa de la societat. Sembla que els adults raonen i són capaços de fer individualment un raonament a través d'un aprenentatge, però en realitat veiem el contrari". Com reflectíem més amunt, la influència dels hàbits familiars en la salut dels infants i en la seva reproducció posterior, almenys estadísticament, sembla

sòlidament fonamentada. L'educació dels infants és un eix fonamental de tota societat, però els infants viuen i conviuen amb una societat adulta.

Marina Subirats (18 de febrer de 2017), sociòloga especialitzada en sociologia de l'educació, entre 1999 i 2006 regidora d'educació de l'Ajuntament de Barcelona, per tant, de llarga trajectòria educativa, escriu un article d'opinió en el diari *Ara* i planteja els reptes de l'educació en l'època de la postveritat, com saber distingir el que és just i el que és cert, la gestió de les emocions, dels fracassos, les decepcions i les pors, l'alimentació correcta, l'anomia, tot temes que afecten tota la població, i, en canvi, conclou que “el concepte mateix d'educació canvia, es modifica en profunditat. Educar vol dir avui donar a les persones joves tres coses: capacitat d'autonomia, confiança en elles mateixes i criteris per distingir la veritat de l'error”. No necessitarà capacitat d'autonomia i confiança en ella mateixa una persona aturada de 50 anys, o una recentment separada de 40 anys amb dos fills? No necessitarà criteris per distingir la veritat de l'error, la promesa possible de la il·lusòria, davant d'un programa electoral o una proposta bancària una persona de 60 anys que fa uns 40 que va deixar la joventut escolar? Certament, molts d'aquest criteris s'adquireixen informalment, però no és sobrer l'existència d'espais educatius de confrontació d'idees i arguments. No són temes educatius?

També en el diari *Ara* en una crònica d'una taula rodona sobre “Les prohibicions del discurs de l'odi: una amenaça per a la llibertat d'expressió”, Eric Heinze, de la Universitat Queen Mary de Londres, afirma segons el periodista, “un sistema democràtic planta cara a la discriminació amb l'educació dels nens” (Barroso, 3 de març de 2017). Escric aquestes línies amb la crisi dels refugiats sirians i sudsaharians *in mente* i el discurs de la xenofòbia en molts programes electorals europeus. Cal educar només els nens perquè actuïn segons criteris d'integració activa quan siguin adults? Més encara, es pot plantejar que són els nens un factor condicionant de la integració social dels adults immigrants com planteja la LOCE? “El grado

de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración”⁹⁵. No hi ha dubte que els nens immigrants poden jugar un paper positiu en la integració dels adults a la societat d’acollida, però creiem que la integració adulta de les persones immigrades depèn molt més de la seva possibilitat de trobar feina, de la supressió dels racismes estructurals i legals, de la transformació de les mirades socials de l’altre..., en part, d’una formació d’adults en els valors de la convivència.

L’exposició “La ciutat i l’educació” obre els actes de XVII Setmana de l’Ensenyament a Santa Coloma de Gramenet. L’exposició recull imatges que reflecteixen realitats actuals. “En la majoria de les imatges apareixen els principals protagonistes de l’educació: els infants i els joves colomencs” (*EL PUNT*, 10/05/98).

La ponència de Miquel Martínez (febrer de 2017) en el Debat sobre el futur de l’educació a Catalunya té en compte la formació del professorat d’adults. Ens hi hem referit anteriorment. Tanmateix, la formació universitària del professorat d’adults desapareix a la crònica de presentació d’aquest debat de Pau Rodríguez per *El Diari de l’Educació*. “La ponència sobre el professorat gira sobretot al voltant de la formació dels professionals, tant la universitària com la continuada al llarg de la carrera. El seu autor, Miquel Martínez, coneix bé la matèria perquè és també codirector del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres (MIF), d’on ha extret algunes de les propostes relacionades amb els estudis de magisteri. Segons aquest catedràtic, els estudis previs a l’exercici de la professió haurien de ser un procés de set anys, que s’iniciés amb el grau, continués amb un màster –que especialitzés segons si es tracta de docents d’Infantil, Primària, Secundària o Batxillerat– i concloués amb «dos anys d’inducció». Aquests serien dos cursos de pràctica docent a l’aula amb supervisió, el que s’ha comparat amb les pràctiques MIR dels metges”. És simptomàtic

⁹⁵ LOCE, Exposición de motivos

com es fa una exposició o una lectura d'una presentació seguint l'imaginari social d'invisibilitat de la formació d'adults.

Al butlletí *Informa* de CCOO, àmpliament ressenyat en un capítol anterior, trobem com a títol d'un article, "Per un pla de millora de la convivència a Santa Coloma" [de Gramenet], en el desenvolupament del qual s'afirma que "des de CCOO volem animar tots els agents educadors de la nostra ciutat a participar d'un protocol compartit per millorar la resolució de conflictes que es plantegen en les nostres institucions educatives"⁹⁶. És un exemple perfecte de sinècdoc com a figura retòrica. Per a la Federació d'Ensenyament de CCOO, quan es parla de convivència en una ciutat, "lògicament" s'està parlant de la convivència en les institucions educatives de primària i secundària.

La Fundació Jaume Bofill publica un llibre resum de les aportacions que sobre el futur de l'educació han realitzat diversos professionals. L'"educació" se sobreentén que és l'educació escolar o que és l'educació sobre la qual cal deliberar. Només un subcapítol de 31 tracta de l'aprenentatge al llarg de la vida (García Quera i Martí, 2014).

Més exemples d'èpoques diverses d'aquest "segrest" de l'educació. Rosa Maria Torres, directora de Fronesis, antiga ministra d'Educació de Nicaragua, ho assenyalava en una taula rodona sobre *El dret a l'educació al llarg de la vida* a Barcelona:

Des de fa molts anys es té una visió reduïda de l'educació. Aquesta visió se centra en la infància, l'educació escolar, els estudis primaris, el dret a l'accés i la matriculació. Avui dia hem de passar d'aquesta visió estreta a una visió més actual que s'ha de centrar en reconèixer l'educació com un dret i el dret que aquesta sigui totalment gratuïta, en ampliar la visió de l'educació i del dret a l'educació i en fer efectiu el dret mitjançant mesures / accions com: passar dels nens i les nenes a tota la persona, passar de l'escola a l'educació, passar de l'educació a la bona educació i de qualitat, passar d'educació a aprenentatge,

⁹⁶ *Informa*, maig 2007, 5

passar d'aprenentatge a aprenentatge al llarg de la vida i, finalment, passar del dret a l'accés al dret a la participació.

Una de les grans qüestions actuals és que l'edat s'ha convertit en un factor discriminatori, s'entén per dret a l'educació el dret a l'educació formal i queda fora l'educació no formal i la informal. No n'hi ha prou amb ensenyar, s'ha d'aprendre i s'ha d'aprendre al llarg de tota la vida (Diputació de Barcelona, 2007, p. 29).

Coincideix en aquesta orientació Joan Manuel del Pozo, que planteja el tema de la formació permanent des d'una perspectiva propera a l'anterior. El seu text suggereix la reflexió sobre la càrrega conceptual de l'ús diferenciat que en formació de persones adultes fem habitualment dels termes educació i formació o els seus derivats. Es parla de formació ocupacional, de formació laboral o empresarial i no d'educació ocupacional o empresarial:

Ara ja es postula que l'educació continuï tota la vida. La idea que molta gent té és la de l'actualització, sovint anomenada "reciclatge", de signe professional o laboral. Això, però, només justificaria la formació al llarg del temps laboral (...), però estem parlant de la formació "al llarg de la vida". Compte, doncs, amb aquest reduccionisme que neix de l'error conceptual bàsic de "viure per treballar" en comptes de "treballar per viure" (García Quera i Martí, 2014, p. 87).

Normalment, els orígens d'allò que està imprès en el pensament col·lectiu universal es perd en el temps. Si per educació és o se sobreentén l'educació infantil i adolescent - que ningú no dubta de l'enorme importància i transcendència que té per a la societat una bona educació primària i secundària -, quan aquesta no és reeixida amb la titulació corresponent, l'ESO, podem tornar a "educar-nos" en una segona oportunitat, la formació bàsica d'adults. Ja hem vist que aquesta segona oportunitat queda descol·locada en les lleis del sistema educatiu i en els Departaments d'Educació amb una línia de desenvolupament definida: educació infantil, primària, secundària obligatòria, cicles formatius de grau mitjà i superior,

batxillerat, cicles d'art plàstica i disseny de grau mitjà i superior⁹⁷. Ja hem vist que quan se la intenta “col·locar”, segons la definició del diccionari del verb col·locar, se la situa “en una certa posició relativa”. Relativa a què? A l'educació primària i secundària, amb totes les conseqüències organitzatives i conceptuals que repetidament anem subratllant. Però, atès que hi ha un programa europeu i entitats que s'autodenominen “**escoles de segona oportunitat**” intentaré a continuació argumentar des d'un altre punt de vista la inconveniència d'aquests termes. Soc conscient que com diu la dita popular “el nom no fa la cosa”. Hi ha experiències autodenominades de segona oportunitat que contradien el nom podrien encabir-se en el marc alternatiu que jo anomenaria simplement d“oportunitat” per a persones joves i adultes.

El programa de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) se configuró a partir de los principios contenidos en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (en castellano, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*), adoptados por la Comisión Europea en noviembre de 1995, y posteriormente retomados y reafirmados por Edith Cresson en una declaración del 2001 titulada: *La lucha contra la exclusión económica y social* (Corchuelo, 2016, p. 95).

La idea de la "Escuela de la Segunda Oportunidad" fue concebida por Edith Cresson en 1997 cuando era Comisaria Europea de Ciencia, Investigación y Desarrollo, Recursos Humanos, Educación, Formación y Jóvenes. Edith Cresson reconocía así la existencia en Europa de una densa franja de población juvenil impermeables a toda iniciativa de enseñanza o formación. La falta de educación y de cualificaciones genera a su vez un obstáculo para el empleo y provoca la inevitable exclusión económica y social consiguiente de la sociedad normal, lo que implica para todo Estado fuertes costes en subsidios sociales. Apenas hace falta esforzarse para admitir que la exclusión social no

⁹⁷ V., per exemple, a les estadístiques del Departament d'Ensenyament l'avanç de resultats del curs 2016-2017: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/avanc-16-17/> (consulta, agost 2017)

sólo constituye un despilfarro de potencial humano, sino también de recursos económicos invertidos en atención sanitaria y social, gastos policiales, carcelarios o de libertad condicional, en que frecuentemente incurren los excluidos sociales (Brodigan, 2000, pp. 87-93).

Deixant de banda que els textos citats presentin petites discrepàncies pel que fa a les dates, i deixant de banda també l'orientació economicista de l'aprenentatge i de la formació que explicita el text de Barbara Brodian (2000) i que tanta transcendència continua tenint en el rumb professionalitzador dels estudis postobligatoris, el concepte de segona oportunitat suposa que hi ha hagut una primera i, en conseqüència, el mirall retrovisor se situa en aquesta primera que, en el nostre cas, com anem repetint, significa professionals de l'ensenyament adult amb oposicions de primària i secundària i els seus drets individuals adquirits sovint al marge del projecte educatiu, inspecció de primària i secundària, calendari escolar, adaptacions curriculars sense criteris explícits, etc.

Recordo un programa televisiu que es titulava "La segunda oportunidad" per conscienciar els conductors de la necessitat de prevenir els riscos. Recordo com un cotxe prenia una corba amb excés de velocitat i s'estavellava o queia per un precipici. A continuació, el mateix vehicle prenia la corba a la velocitat correcta i continuava el seu camí. Era una ficció, perquè a la vida no hi ha segones oportunitats. Les oportunitats sempre són noves, diferents, primeres i les abordem amb l'experiència que hem acumulat. Suposem que ens plantegéssim la formació en competències bàsiques de les persones adultes des d'una perspectiva de primera oportunitat: Per a persones que no han obtingut les titulacions bàsiques, per a persones que havent-les obtingut volen continuar un nou camí en el sistema educatiu o per a persones adultes que havent-les obtingut quan eren joves i fins i tot havent obtingut titulacions superiors, veuen que la societat ha canviat o/i que les seves circumstàncies personals han canviat, que no li són suficients els coneixements, els procediments elaborats o

els criteris que van adquirir per comprendre's, comprendre i intervenir en la societat en la qual estan vivint, o que volen tenir un espai per compartir els seus coneixement i destreses.

Aquesta formació bàsica de joves i adults, primer de tot hauria de definir de forma col·lectiva les necessitats de competències bàsiques que té l'entorn i que no tenen una oferta formativa o un espai obert de col·laboració. En segon lloc caldria redactar un projecte educatiu i organitzatiu específic, recordant la insistència de Freire que l'educació no és neutra. Buscar els millors professionals possibles, fixar el calendari i els ritmes d'acord amb les possibilitats i necessitats de la població jove i adulta, i crear un consell extern al desenvolupament quotidià del projecte que revisés periòdicament el seu funcionament, el compliment dels seus objectius, amb tots i totes les que hi participen. És possible que fos convenient donar alguna titulació del sistema educatiu. Caldria en aquest cas, ajustar-se a la normativa requerida, adaptant-la al projecte global.

Aquest procés que és fàcil d'imaginar, no és tan fàcil de concretar en un entorn determinat i portar-lo a la pràctica, per totes les adherències històriques que té el concepte de formació bàsica i la seva organització pràctica. La dificultat comença per la mateixa concreció del concepte de competències bàsiques, quan no ens quedem només en els coneixements acadèmics. Recordem que tots els organismes i institucions, a més de les competències "acadèmiques", enumeren entre les competències bàsiques, clau o fonamentals, valorar les expressions culturals, les competències socials i cíviques, saber interactuar amb grups heterogenis i gestionar els conflictes, actuar de manera autònoma, elaborar i realitzar un projecte de vida personal i mobilitzar personalment l'aprendre a aprendre. Moltes d'aquestes competències són transversals i connecten amb competències de la vida laboral.

La formació al llarg de la vida i, especialment, la formació en competències bàsiques de persones joves i adultes per disminuir la seva invisibilitat social ha de superar el "segrest de

l'educació” per la infància i l'adolescència i plantejar-se des d'una **oportunitat permanent**.

No sembla una tasca fàcil.

3.3.2 El concepte de persona adulta, autònoma, autosuficient i autodirigida. El *self made man*.

Si l'educació/formació d'adults és pràcticament invisible o visible només a través d'una espessa boira, una cosa semblant passa amb el concepte de persona adulta. Hi ha molts estudis sobre l'adolescència o la infància o la gent gran. Pocs sobre l'edat adulta. Fa ja anys llegíem a Katchadourian en *Perpectivas médicas de la adultez*:

El término “adulto” realmente aparece como una de las 8.500 entradas en el *Cumulated Index Medicus*, que es el libro que normalmente consultamos para ver cuáles son las publicaciones periódicas que van apareciendo en la bibliografía biomédica. Pero de las 220.000 publicaciones registradas en 1974, figura solo en dos artículos (a la “adolescencia”, la “psiquiatría adolescente” y la “psicología adolescente” les va mejor con unas 125 publicaciones combinadas) (Erikson, 1981, p. 62).

El mateix terme *adultesa* continua sentint-se estrany, a diferència d'altres termes abstractes referits a les distintes etapes de la vida com *infància, adolescència, joventut o vellesa*⁹⁸. El desemparament biològic en què neix l'ésser humà fa que la societat sempre l'hagi protegit, sempre hagi cuidat la infància com edat en formació, fins a l'adolescència o la primera edat adulta. Recordem que adolescència prové del participi de present del verb llatí *adolescere*, créixer. L'adolescent i, amb més raó el nen, és "el que està creixent", mentre que la paraula adult prové del participi passat del mateix verb, *adultus*, "el que ha crescut", que s'ha completat, que ha madurat. Així ho explica Erikson (1981) en el seu capítol *Reflexiones sobre el ciclo de la vida del doctor Borg*:

⁹⁸ Més usual en castellà, *vejez*, que en català. Tot i que en les dues llengües, per les seves connotacions socials negatives (ningú no vol ser, ni semblar vell) es fan servir parafrasis: *gent gran, tercera edat, etc.*

La familia de palabras relacionadas con el término “adulto” da testimonio (para tomar en cuenta sólo el origen latino) de un estado de haber madurado (*alescere, adolescere*), en todas dimensiones, y de haber alcanzado la etapa de alguien que ahora alimenta (*alere*) aquello que concibe y produce. Pero esto significa que lo que se desarrolló en etapas ahora debe embonar dentro de la estructura de una cosmovisión integrada, para permitir que las vulnerabilidades de la infancia humana se transformen en fuerzas generacionales. Para cualquier lenguaje y visión, haber crecido o ser adulto tiene una particular cualidad de mantenerse erguido, de una manera tan orgullosa y a la vez tan precaria, que existe la necesidad universal de atestiguar y declarar que se sabe dónde se está de pie y que además se sabe que se ocupa cierta posición en el centro de una visión de tipo humano nuevo o, en todo caso, de un tipo humano que siempre se renueva (p. 282).

“Concebre”, “haver d’alimentar” i “mantindre’s erecte” ens dona una doble visió d’obligació biològica i de suficiència. La persona adulta és/ha de ser una persona autosuficient i independent econòmicament per poder mantenir els seus fills. La vulnerabilitat, que és una categoria de la infància, esdevé un “accident” o una “anomalia” en la persona adulta als ulls socials i la renovació permanent d’Erikson és una possibilitat / necessitat de la seva autosuficiència adaptativa. Per tant, és responsable individual dels seus actes. No seria difícil trobar nombroses cites en aquest sentit i amb una ideologia determinada: "l'adult és el que s'ha proposat ser". En aquest context les nostres societats han elaborat lleis i pràctiques, segons les quals la responsabilitat de la formació de la infància i l'adolescència és social i, en canvi, la responsabilitat de la formació en edat adulta és individual.

Amb tot, el concepte i el contingut de les etapes vitals no és igual a totes les cultures i menys a totes les èpoques històriques. El concepte social d’infància, adolescència, joventut o vellesa ha variat amb el temps i amb les diferents civilitzacions. Ser adult no és el mateix a la

cultura oriental que a l'occidental, la persona adulta no té les mateixes responsabilitats en una família extensa que en una família nuclear, no té la mateixa càrrega a les cultures que segueixen la sunna musulmana, al confucianisme, o a les cultures calvinistes. En el nostre entorn cultural no apareix clarament diferenciat fins a finals del s.XIX o principis del XX. S'estén a "Occident" a partir de la revolució industrial, lligat a les lluites per limitar el treball dels infants. Winthrop D. Jordan, al capítol *La búsqueda de la adultez en los Estados Unidos*, escriu:

Según parece, tampoco en esa época [s. XVIII] el término había adquirido firmemente su significado moderno, ya que en 1726 cierto autor afirmaba que "una edad adulta está por encima de la edad de la pubertad y por debajo de los 25 años". Que yo sepa, la palabra no era usada frecuentemente en los Estados Unidos durante el siglo XVIII y ni siquiera en el XIX. Y por supuesto, solo en los últimos años este término se ha cargado con la variedad de sentidos que tiene en frases tales como "educación adulta" y "películas adultas" para "adultos solamente" (Erikson, 1981, p. 42).

Més a prop nostre apuntem dos exemples més de com ha canviat al llarg de la història i de les circumstàncies l'assignació d'etapes de la vida. En el primer cas, primer terç del segle XIX, es consideren joves els nois a partir dels 12 anys. En la segona notícia, en l'actualitat, es considera adolescent una noia de 18.

El diari *Heraldo de Zamora*, l'any 1922, fa un panegíric del mestre d'un poble de Sayago (Zamora), Domingo Poza:

Además de las seis horas de clase, entre mañana y tarde, abrió (adelantándose al futuro) una escuela nocturna para jóvenes mayores de doce años, y más adelante abrió otra enseñanza para los de 18 y 19, a fin de que cuando entrasen en quintas, estuvieran capacitados para ser más que simples soldados, cursos preciosos cuyos resultados fueron admirables. Esta clase era única, de 11 de la mañana a una de la tarde. De este modo

aprovechó el tiempo este indomable obrero, trabajando diez horas, ocho de día y dos de noche a grito pelado para despertar el entendimiento en niños y adultos para que fueran buenos y útiles a la patria, a la sociedad y a la familia. [el subratllat és nostre]

Notícia d'una rebequeria:

“Port de la Selva cobrará por primera vez el rescate a una persona por imprudencia”, titula EL PAIS “La rabieta de una adolescente ...” [estava a un vaixell esportiu, es va barallar amb la seva mare, es va tirar al mar i va nedar a una cala i els pares van marxar. Al cap de cinc hores com que no apareixia van donar avís als serveis d'emergències] “la madre y la hija de 18 años se pelearon...” (Rodríguez, 19 d'agost de 2013) [el subratllat és nostre]

El concepte de persona adulta és, per tant, relatiu a la societat en què es viu i segueix una lògica difusa, tal com ja havíem escrit en un treball col·lectiu:

Des d'un punt de vista psicosocial, l'etapa de la vida que anomenem adultesa ve definida per esdeveniments i tasques socioculturalment delimitades. Així, una persona adulta és aquella que es comporta com s'espera socialment d'un adult. És relatiu, per tant, a la societat de què forma part (tradicions, cultura, valors, rols assignats a aquesta etapa, etc.). Serien sinònims d'aquesta accepció en el nostre context: persona madura, responsable, equilibrada emocionalment, que assumeix els rols de treballador/a, mare-pare, ciutadà (tot i que aquests són cada cop més oberts).

El concepte de persona adulta segueix, doncs, una lògica difusa, en la qual és difícil assenyalar tant socialment com personalment els límits entre les diferents etapes de la vida. Per això, a la pràctica, s'ha optat per algunes definicions més pragmàtiques.

Aquestes, acostumen a ser de caire legal i es vinculen, massa sovint, a un dels rols que es consideren propis de l'adultesa. Així, ens podem trobar que, en alguns casos, persona adulta és aquella que ha adquirit la majoria d'edat (18 anys) i, en d'altres, és la que pot

accedir al mercat laboral (16 anys) o, fins i tot, que es troba en la franja d'edat laboral (entre 16 i els 64 anys) (Ayuste et al., 2009, p. 27).

A la nostra societat, a partir dels 18 anys una persona és considerada legalment adulta, té tots els drets i deures legals. Encara que, cal recordar, molts aspectes que socialment determinen alguna de les característiques atribuïdes a l'adultesa, legalment són drets reconeguts a persones més joves dels 18 anys, per exemple, fer testament, la responsabilitat penal, llicència de caça, relacions sexuals, edat laboral, avortament, carnet de conduir ciclomotors o ser escoltats en el judici si els pares es divorcien. Totes les etapes de la vida estan marcades socialment per aquesta lògica difusa. La joventut desitjada i proclamada no sabem exactament quan comença ni quan acaba, de la mateixa manera que la vellesa socialment evitada. Mentrestant el temps biològic de cadascú va marcant la seva vida al marge de les percepcions personals i socials.

Un apunt sociològic. És fàcil sentir que una persona se sent jove, o que és fa o ja és gran. En el llenguatge corrent poques vegades algú es manifesta o es denomina persona adulta. Això, pot representar una dificultat afegida en l'imaginari social per matricular-se a la formació de persones "adultes". En conseqüència, la persona "adulta" té també la seva quota d'invisibilitat. Quan la taula d'entitats del tercer sector social de Catalunya ja esmentada que, recordem, agrupa 3.030 entitats amb 85.000 treballadors, 348.000 voluntaris, i representa l'1.4% del PIB, fa una distribució de les entitats per la seva activitat, com a grups d'edat existeixen els infants, els joves i la gent gran, que representen prop del 50% de la dedicació d'aquestes entitats. Les persones adultes queden diluïdes en les diverses problemàtiques que atenen les entitats del Tercer Sector a Catalunya (Codina, 2016).

Tampoc ha tingut gran fortuna la paraula *andragogia* com a teoria de l'aprenentatge adult, diferenciant-se etimològicament de la *pedagogia*. Ni preocupa gaire el coneixement de les etapes de la vida adulta. En els vint primers anys de vida passem per diferents etapes

socialment reconegudes: lactància, primera infància, infància, pubertat, adolescència i joventut. Trobem en algun volum sobre infància i adolescència referències bibliogràfiques a la psicologia infantil any rere any i molts estudis diferents des del naixement fins a la pubertat (Pérez-Portabella i Aragó, 1987). En els quaranta anys següents, fins a l'edat de la jubilació, difícilment algú podria assenyalar etapes més enllà de les “crisis” populars dels trenta, dels quaranta o dels cinquanta, marcades per la “joventut” que s'esfuma⁹⁹. Qualsevol estudiant de psicologia evolutiva haurà estudiat amb profunditat les etapes del desenvolupament cognitiu de Piaget des del naixement fins a la pubertat. És fàcil, en canvi, que hagin sobrevolat les etapes del cicle vital d'Erikson, les etapes de la vida de Guardini o les estructures de la vida adulta de Levinson (De Natale, 2003, pp. 15-41). Ja ho vaig fent al llarg d'aquestes constatacions sobre la invisibilitat, però insisteixo: quan faig afirmacions comparatives entre les primeres etapes de la vida i l'edat adulta, és per recordar la invisibilitat i l'atonia social amb què es considera aquesta última, no per desmerèixer l'atenció que se li dona a la primera pel seu caràcter profundament maduratiu. Mai no serà sobrer.

Tres elements segons els autors marquen, per tant, el concepte de persona adulta: la paternitat / maternitat des del punt de vista de l'espècie, l'adaptació i autodirecció des del punt de vista individual i l'autonomia des del punt de vista social, amb l'esperada generativitat adulta que inclou aspectes biològics i de creativitat laboral i social. La precarietat laboral estructural d'aquests últims anys i la robotització progressiva dels artefactes amb intel·ligència artificial com a energia propulsora és possible que estiguin tancant un cicle en què la paraula “adult” tenia les connotacions socials que hem descrit. Però en aquests moments encara, el drama de l'atur de llarga durada i la precarització del treball amb la consegüent pobresa està provocant problemes psicològics que tenen molt a veure amb

⁹⁹ V., per exemple, SHEEY, G. (1984). *La crisis de la edad adulta*. Barcelona: Grijalbo (ed. or. Nova York, 1976; o, des del punt de vista femení i irònic, JONG, E (1995). *Miedo a los cincuenta*. Madrid: Santillana (Alfaguara).

les atribucions que la societat espera d'una persona adulta i que aquesta, en el món que li ha tocat viure, es veu incapaç d'assumir.

No ajuda a aquests centenars de milers de persones l'enaltiment del *self made man* a la literatura i el cinema, el somni americà de passar del no-res a la glòria, l'èxit com a resultat personal de l'esforç i el talent, i per tant, el fracàs com a resultat de la manca de talent o d'esforç. Sense tenir en compte que la base econòmica i sociocultural de què es parteix juga normalment un paper determinant en "l'èxit", l'atzar apareix entre bastidors o la competitivitat sense escrúpols pot representar bona part del resultat triomfal.

Com a conseqüència d'aquest supòsit social, el *self made man*, quan no s'han adquirit les competències bàsiques a l'"edat pertinent", la persona, en moltes ocasions, s'acaba inconscientment autoculpabilitzant de la seva situació¹⁰⁰ i no vol que s'airegi, l'oculta quan pot, no es considera gaire digne d'ajuda, no l'espera gaire, en qualsevol cas, no la reclama. La seva autoestima en relació amb la seva capacitat d'aprenentatge, d'entrada acostuma a ser força baixa. "De tant sentir de si mateixos que són incapaços - afirma P. Freire (1992) en el context brasiler de l'època -, que no saben res, que no poden saber (...) acaben per convèncer-se de la seva «incapacitat». Parlen de si mateixos com els que no saben i del professional com qui sap i a qui han d'escoltar (...). No són pocs els camperols que coneixem de la nostra experiència educativa que, després d'alguns moments de discussió viva al voltant d'un tema que els és problematitzat, s'aturen de sobte i diuen a l'educador: «Disculpi, nosaltres hauríem d'estar callats i vostè, senyor, parlant. Vostè és qui sap, nosaltres els que no sabem»" (p. 64)

La societat, al seu torn, els acaba culpabilitzant i infravalorant. Victòria Borrell (1999), en un treball antropològic realitzat al Centre d'Educació de Persones Adultes de Chicllana (Cadis), del qual és professora, fet amb dones sobre la transmissió-adquisició de la cultura en

¹⁰⁰ Hi ha una component religiosa en aquesta assumpció de la culpa social com a culpa pròpia? La manca d'èxit com a culpa en la tradició del calvinisme (Weber) o la manca de propòsit d'esmena – no haver fet res per solucionar-ho – en la tradició catòlica?

l'àmbit de l'educació formal, afirma que "resulta destacable el fet que entre les característiques de l'autoimatge d'aquestes dones no solen aparèixer propietats negatives o defectes, sinó qualitats positives. No obstant això, expressen no ser valorades pels altres i pel que fa a les seves capacitats o habilitats la seva estima és mínima" (p. 50).

En una manifestació extrema d'aquesta mentalitat que és antiga, l'alcalde de Burjassot plantejava en un bàndol de 1951 la possibilitat d'establir una "assegurança obligatòria contra l'analfabetisme", ja que se suposava que l'analfabet per la seva ignorància feia més ús dels serveis públics. "S'arriba a parlar fins i tot de la implantació d'una assegurança obligatòria contra l'analfabetisme sobre la base d'un recàrrec no fiscal a les persones que continuen en tal estat voluntàriament. La teoria - encara des del punt de vista fiscal - té el seu fonament: si l'analfabet utilitza el servei, recarregant-lo més que el ciutadà d'instrucció mitjana, ha de contribuir en major mesura, de la mateixa manera que uns vehicles paguen més contribució que altres pel major o menor desgast que ocasionen a la via pública" (Badia, 1989, p. 30). Uns exemples més d'aquesta mentalitat culpabilitzadora. El redactor del següent bàndol, en la seva qualitat de Secretari Provincial del Servei del Pla d'Ordenació Cultural, proposava de nou el 1952 "l'arbitri contra l'analfabetisme i la seva redempció pel treball". I en el mateix sentit, als anys cinquanta podia llegir-se un mural a Granada: "Pares de família: si a casa vostra hi ha analfabets, és perquè voleu, envieu-los a les escoles nocturnes abans que l'Autoritat us imposi una multa"¹⁰¹

Si l'individu és "culpable", la societat civil no es veu impel·lida a actuar o, en tot cas, ho han de fer les administracions públiques en la seva funció paternal de vetllar per a la cohesió i el benestar social. Les administracions públiques, per la seva banda, contempen el tema des del concepte d'una "segona oportunitat", una recuperació, com hem dit, a la qual no cal

¹⁰¹ SEPT. *Cercles de Cultura*, núm. 11, 1980. [Hem inclòs imatges d'alguns d'aquests murals i pasquins en els capítols 4 i 5 d'aquest treball].

dedicar ni excessiu esforç, ni pressupost notable. Funcionen les administracions amb una mena d'estratègia lògica, encara que miop, poques vegades formulada, com a molt insinuada entre línies: hi ha necessitat d'un sistema de formació bàsica en l'edat adulta perquè hi ha fracàs escolar. Per tant, si se suprimeix el fracàs escolar deixaria d'existir aquesta necessitat. *Ergo* l'esforç i el pressupost s'han d'orientar a solucionar les debilitats del sistema educatiu que és la causa original.

Però, mentre això succeeix, la formació bàsica en l'edat adulta, les escoles i els centres de formació de persones adultes actuen com a legitimació social del mal funcionament del sistema educatiu obligatori, legitimació social de baixa intensitat induïda. Mentre a les formacions adultes dirigides a persones qualificades, hi ha un nivell relativament alt d'exigència per part dels docents i dels assistents— si més no per les imposicions del mercat formatiu —, i a l'escola infantil es manté cert control extern per part dels pares i familiars, en les formacions bàsiques, les persones en que participen, "menystingudes" i "autoculpabilitzades" com hem vist, davant d'una proposta educativa sovint deficient en els programes o / i en les metodologies, tindran la temptació d'abandonar o, en el pitjor dels casos, augmentaran la seva sensació d'incapacitat per als estudis. Els educadors i les educadores conscients, molts i moltes, de la seva acció educativa intenten primer disminuir i després informar-se de les causes dels nombrosos abandonaments. Però precisament per la seva preocupació és fàcil que hagin creat corrents empàtiques amb l'alumnat, que a la pregunta sobre la seva inassistència a classe justifiquin els abandonaments per motius socials o familiars, que indubtablement també existeixen. Tanmateix, creiem que seria important estudis autònoms que incloguessin entre les possibles motivacions de deserció, a més dels rols socials de les persones adultes, qüestions metodològiques, didàctiques, organitzatives o d'utilitat curricular. No coneixem cap avaluació en aquest sentit.

En resum, si la societat espera que la persona adulta sigui madura, autònoma, autosuficient, i autodirigida, la mateixa societat i, en gran part les administracions públiques, també n'esperen que sigui responsable de la seva formació. L'exigència i la demanda social que tenen els departaments d'educació per tal que el sistema educatiu tingui un abast universal, estigui adaptat a la societat, sigui eficient i, per assolir-lo, destini pressupostos i recursos, cerqui espais, construeixi centres en edats tutelades per l'estructura familiar i social, quan es pensa en l'edat adulta, autònoma i autosuficient, l'exigència social i la responsabilitat administrativa abaixen la guàrdia, precisament pel caràcter autosuficient que la societat l'atorga. I certament les capes socials amb crèdits acadèmics intermedis o superiors i qualificacions laborals mitges o superiors exerceixen aquesta autosuficiència per buscar aquelles ofertes formatives que necessiten o desitgen. Però, un cop més, els “nàufrags del desenvolupament” (García Carrasco, 1997, p. 16) queden atrapats en la seva pròpia autosuficiència atribuïda, sense ofertes formatives atractives, sovint amb desconeixement de la seva existència, sense estímuls personals i socials, i amb unes administracions públiques que, sense pressions socials, tampoc se senten impulsades a actuar, repensant, si cal, ampliant i dignificant l'oferta. Un cop més la rutina acapara el seu torn.

Els nàufrags o seminàufrags de l'acadèmia, els exclosos de la meritocràcia imposada, aquells milions de la societat catalana de què parlàvem en uns paràgrafs anteriors, amb l'aigua al coll per l'absència de competències socialment valorades i reconegudes, ho tenen difícil per arribar a port i trobar una plataforma de reconeixement social i autosatisfacció personal.

3.3.3. Empatia, educació orientada al mercat i la història.

L'empatia és, segons el DGLC, “la facultat de comprendre les emocions i els sentiments externs per un procés d'identificació amb l'objecte, grup o individu amb el qual hom es relaciona”. Mentre que la compassió és el “sentiment de tristesa que produeix veure patir algú

i que impulsa a alleujar el seu dolor o sofriment, a remeiar-ho o a evitar-ho”. Què mou a l’empatia i la compassió i, per tant, a la disposició a evitar el sofriment de l’altre, sigui amb mitjans personals o econòmics, allà on les administracions no arriben o no han arribat encara, o a través de la pressió a les institucions perquè hi prenguin part? La vulnerabilitat, la invalidesa, la infància “com a patrimoni de la humanitat” (Capdevila, 5 de juny de 2016), l’ancianitat desvalguda, la pobresa de qualsevol mena, el Tercer Món, les malalties i, en conseqüència, la investigació per curar-les, sigui per l’empatia i la compassió davant del sofriment de l’altre o perquè pensem que la malaltia també ens pot afectar a nosaltres.

La manca de titulacions de la gent adulta, la manca de coneixements acadèmics, la “pobresa acadèmica”, no toca cap fibra sensible, no mou, en general, ni a l’empatia ni a la compassió, no omple titulars a la premsa o a la televisió, no és ni un tema ni un problema públic que es reflecteixi en les enquestes i els comentaris mediàtics. Al nostre entendre per quatre raons ja exposades per separat, que es reforcen mútuament. La primera, perquè el dèficit de nivell d’instrucció és invisible a la sensibilitat social. La segona, perquè qui es troba en aquesta situació l’amaga i ajuda a aquesta invisibilitat social invisibilitzant la seva circumstància. També, per la idea que tenim de la persona adulta, responsable dels seus actes, de la seva situació i autònoma per trobar-ne sortides. Finalment, les corrents d’individualisme que acaben culpabilitzant la persona de la seva situació per no haver volgut estudiar quan era infant, adolescent o jove. És comú l’argument explicat o inconscient: *si jo em vaig haver d’esforçar, ell també podia haver-ho fet, si no ho va fer, és responsable dels seus actes, que busqui ell la solució, hi ha possibilitats si vol*. Evidentment aquest argument no és exclusiu de la pobresa acadèmica, i en el binomi individu-societat les complexes causes de cada situació personal normalment recauen sobre els dos termes alhora, l’origen socioeconòmic i cultural de la família, i l’esforç individual, amb diferent pes en cada trajectòria personal. Tanmateix, si habitualment la societat desconeix el problema, si no hi ha empatia, si no hi ha

compassió, no hi ha pressió social. Les administracions responsables no es veuen obligades a actuar i només actuen a un nivell de *low cost* o, com diu Licinio Lima (2011), l'educació d'adults ha entrat en “risc d'extinció” en els discursos de política educativa (p. 37). És el primer apunt d'aquest apartat.

El segon apunt incideix en l'orientació de l'educació al mercat. Les cites, com sempre, podrien ser nombroses. Al programa d'estudis de la quarta sessió del projecte europeu ESRALE¹⁰² es planteja la següent disjuntiva: “El coneixement és poder. Si això és cert, quin paper, si n'hi ha, juga encara l'educació en els esforços dels ciutadans actius que pensen críticament per construir societats caracteritzades per la participació política democràtica? O aquesta noció és obsoleta, i el paper de l'educació avui dia és principalment servir a la producció i el consum, ajudant a tenir recursos humans d'acord amb les necessitats d'una economia globalitzada?” El segon terme de la disjuntiva sembla que s'ha anat imposant. La pròpia universitat catalana – “les universitats i la qualitat del sistema universitari” - depenen del Departament d'Empresa i Coneixement (Departament de la Presidència, 2016), en el moment que escric aquest treball. Abans havien depès d'Economia i Coneixement (Departament de la Presidència, 2010). Amb més claredat exposava aquesta relació educació economia / mercat el secretari d'Estat de Educación, Formación Profesional y Universidades, Marcial Marín, durant la presentació de l'Informe "Estrategia de competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): construyendo una estrategia de competencias eficaz para España", qui, segons l'agència EFE “ha destacado hoy la necesidad de orientar todos los estudios - de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad - a las necesidades del mercado laboral” (La Vanguardia, 22 de setembre de 2015). Insistent en el sentit de subordinació, un grup de membres del Foro de Sevilla, en un

¹⁰² European Studies and Research in adult Learning and Education

article del 16 de juny de 2017 titulat “Tanto vendes, tanto vales”, comenten el Libro Blanco de la CEOE sobre educació, *La educación importa*:

La puesta en escena de la presentación del Libro Blanco de los Empresarios Españoles “La educación importa” es el fiel reflejo de la estrecha relación y fiel servidumbre del poder político (Ministro de Educación) al poder empresarial (presidente de la CEOE). Y sus contenidos no son más que la reclamación explícita, de algo que ya es real desde hace tiempo en España: la subordinación del sistema educativo a los intereses empresariales. Este Libro Blanco no es ninguna novedad, más bien es un discurso repetido desde el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, incorporado en Europa a partir de la agenda de Lisboa (ET 2010 y ET 2020) y apoyado por organismos gubernamentales (OCDE, BM, OEI, CEPAL), sobre la importancia de la educación como elemento central para la transformación hacia una sociedad más competitiva y con una mayor producción económica (Rodríguez, Díez, García i Rogero, 16 de juny de 2017).

En el mateix sentit Lima (2011) escriu:

En la más perfecta adaptación a la estructura social (la economía, la competitividad y la productividad, etc.), la educación a lo largo de la vida se aparta de su raíz humanista y crítica, y tiende incluso a ver fuertemente diluidas sus dimensiones educativas, para afirmarse sobre todo como formación y aprendizaje funcionalmente al servicio del ajuste y la adaptación a los llamados nuevos imperativos de la economía y la sociedad. En consecuencia, se transforma en programas de “calificación”, de “capacitación” y de “gestión de recursos humanos” en búsqueda de la *performatividad competitiva*. Se trata, en estos casos, del triunfo de una política educativa que concede un gran protagonismo a la “mano derecha” de la educación a lo largo de la vida, transformándola en una especie de capítulo de la gestión de recursos humanos mediante ciertas perspectivas predominantemente vocacionales y de formación profesional. Las lógicas de la educación

popular de adults, de la educaci3n c3vica, de la educaci3n comunitaria y el desarrollo local, orientadas seg3n una tradici3n cr3tica, de emancipaci3n y de "concientizaci3n" (aqu3 simb3licamente associades a la "mano izquierda" de la educaci3n a lo largo de la vida) tienden, entonces, a ser rechazadas o, siendo toleradas, se les atribuye un estatuto perif3rico en t3rminos de pol3ticas p3blicas y un estatuto m3s bajo en t3rminos socioeducativos (p. 20).

Coincideix amb aquesta an3lisi el professor de la Universitat de Malta Peter Mayo. En un comunicat presentat en el marc del Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi, convocat per la Universitat de Barcelona i recollit per Ramon Paraiso (4 d'octubre de 2014) en el seu blog, afirmava:

En un context en el qual tot es redueix a "l'empleabilitat" sembla l3gic que es potenciïn aquelles compet3ncies que, en teoria, haurien de capacitar als individus a ser m3s sol·licitats en el mercat laboral, m3s comercialitzables. Aix3 implica que, en part, "l'educaci3 deixi de ser considerada un b3 p3blic per passar a ser un producte de consum". Existeix, a m3s, un altre per3: empleabilitat no 3s sin3nim d'ocupaci3, aix3 que pot produir-se una culpabilitzaci3 de les v3ctimes en presentar-se la crisi com una manca d'aquells individus que no estan dotats de les habilitats que requereix l'economia.

Toni Vall (24 de desembre de 2017), en un article sobre l'educaci3, recorda una v3deoconfer3ncia de 2006 de Sir Ken Robinson:

Do schools kill creativity? Aix3 es diu la confer3ncia. Robinson desgrana amb humor i amb un fabul3s do de paraula les que al seu criteri s3n les disfuncions m3s rellevants de l'educaci3 d'avui en dia. El t3tol resumeix perfectament quina 3s la disfunci3 principal: la castraci3 sistem3tica de la creativitat dels alumnes. Nom3s cal tenir una xerrada informal amb joves d'entre quinze i divuit anys per comprendre quin 3s l'estat de la q3esti3: a les escoles i als instituts en qu3 manen els criteris oficials i oficialistes, els plans d'estudis

ortodoxos, el criteri que mana és la recerca d'eficiència, la satisfacció immediata, l'alineació amb la productivitat, l'èxit a qualsevol preu. S'educa els joves amb la mirada posada en el mercat de treball. Se'ls inculca que han de tenir una feina de seguida, una col·locació laboral que els injecti estabilitat i els faci pertànyer a una cadena social en què tot està programat.

Aquesta orientació de l'educació al mercat és universal com estem veient. En un article d'Ángeles Espinosa (2 de maig de 2016) sobre la reforma econòmica saudita escrivia la periodista:

Otro importante frente de contención va a ser la reforma de la educación. Aquí el hijo del rey ha sido más explícito al comprometerse a crear “un sistema educativo alineado con las necesidades del mercado”. Desde hace años, se ha hecho evidente que un currículo centrado en el estudio del Corán resulta poco útil para encontrar trabajo.

El filòsof coreà Byung-Chul Han, establert a Alemanya i entrevistat a l'Ara (25 febrer 2018), afirmava que

La universitat ja no ofereix educació (Bildung), sinó formació (Ausbildung). Una formació professional per crear capital humà. Recordem que per a Wilhelm von Humboldt l'ideal d'educació consistia en soledat i llibertat. La universitat avui produeix treballadors. Els estudiants s'anomenen clients, i esperen dels seus professors una transmissió del coneixement. L'educació entesa com a augment del rendiment caracteritza tot el sistema, fins i tot l'esfera privada.

La formació bàsica d'adults en els programes que ofereix dissenyats per l'administració educativa no s'escapa en l'actualitat d'aquesta submissió al mercat. Per això, a la conceptualització d'organitzativament retroescolar, hi hem d'afegir “orientada al mercat”.

Educació i mercat tenen una llarga relació en l'educació en general i, per tant, en la formació d'adults. En una conversa amb el professor de la Universitat de Barcelona Conrad

Vilanou, després de parlar de la formació d'adults a partir del segle XIX, em comentava que la formació d'adults, entesa com a campanya d'alfabetització, tenia sentit en els anys 50-60 dins de les polítiques del “desarrollisme” que van seguir a la Segona Guerra mundial. El món, i sobretot Europa, necessitava mà d'obra qualificada. La transformació del món agrari en industrial exigia, per pragmatisme utilitari, educació d'adults, en el sentit de simple alfabetització. Atès que els ideals moderns de l'esquerra eren ben presents, l'educació d'adults interessava. Freire a Llatinoamèrica n'és una mostra. Fins i tot governs militars com el del Perú, amb el general Velasco Alvarado, aposten per la formació d'adults. En part, busquen superar l'indigenisme, amb una voluntat d'afavorir la modernització d'aquells països. La crisi econòmica de 1973 i el cop d'estat a Xile d'aquell any aturen el procés. Amb tot, Llatinoamèrica esdevé la consciència europea, i Amèrica de bell nou és terra d'utopia. Una mostra és la teologia de l'alliberament.

Amb la caiguda del mur de Berlín, el retrocés de les ideologies i el triomf dels vents postmoderns, l'adult queda marginat. A partir de 1990 en una societat mediàtica i de l'espectacle, l'adult passa en gran part a ser consumidor passiu de televisió, no un agent creador de cultura. A partir de llavors – acabaven la conversa - l'educació d'adults queda com una cosa marginal, no és una idea-força de la societat moderna com abans. Són els signes dels temps postmoderns... Afegiria, com he anat insistint de forma repetida, que l'educació d'adults esdevé marginal fonamentalment per a aquelles persones culturalment marginades, sociolaboralment excloses o en perill d'exclusió. Els professionals lliberals, els càrrecs intermedis i directius, els professionals de l'ensenyament, de l'educació, dels serveis socials entre d'altres, continuen en general formant-se i tenen ofertes de formació.

3.4 Conseqüències de la invisibilitat: el bucle, causa-conseqüència-causa, que es realimenta a les administracions

3.4.1 Pes comparatiu del que es considera formació bàsica d'adults amb altres indicadors educatius: conseqüències.

De nou, les dades en què ens basem venen marcades per una certa diacronia que, al nostre entendre, manifesta la permanència en el temps d'una realitat determinada.

Segons dades del Departament d'Ensenyament¹⁰³, el curs 2015-2016 el professorat era de 72.956 docents que atendien 877.244 alumnes del règim general i especial del sector públic gestionat directament pel Departament. Segons dades del mateix departament el personal docent de formació d'adults era de 1.417 professors i professores que atendien 57.660 alumnes del sector públic dependent del Departament. L'alumnat d'adults representava, doncs, poc més del 6% de l'alumnat dels centres gestionats pel Departament d'Ensenyament. El professorat d'adults no arribava al 2% del professorat total dependent del Departament.

No afirmem que unes dades quantitatives determinin la preocupació - indicador qualitatiu, per la formació d'adults del Departament d'Ensenyament o de les administracions en general, però lògicament tenen una influència notable en les preses de decisions administratives. Em comentaven unes companyes de treball a l'administració amb càrrecs de responsabilitat que la formació d'adults no aconseguia engrescar gaire els estaments de la Generalitat quan volien "lluir-se" amb la feina. Era útil, era necessària, però no engrescava els càrrecs que volien construir amb el seu treball un aparador brillant. A més, tenint en compte que sovint les administracions públiques reaccionen davant de les mobilitzacions amb transcendència mediàtica, la probabilitat d'una mobilització dels alumnes de la formació bàsica d'adults és mínima, tenint en compte la dispersió territorial i les preocupacions familiars, socials o

¹⁰³ Departament d'Ensenyament. Servei d'Indicadors i Estadístiques, Estadístiques d'Ensenyament. Curs 2015-2016.

laborals de la població adulta, que normalment passen pel davant de la necessitat o el desig d'aprendre i l'assistència a classe.

Al Departament d'Ensenyament, els ensenyaments reglats i els especials depenen de dues o tres direccions generals amb els noms que corresponguin: primària, secundària, formació professional. La formació bàsica de persones adultes al llarg de la història que estudiem ha anat canviant de categoria administrativa i de direccions generals en una mena de muntanya russa que indica la seva descol·locació i no saber com i on situar-la.

Va ser una **ponència** d'adults a la Inspecció en l'època de "la transició", una **secció** dins del Servei Tècnic d'Inspecció al Departament d'Ensenyament en els moments inicials de l'autonomia¹⁰⁴, a continuació **Servei** de Formació Permanent d'adults depenent de la Direcció General d'Ensenyament Primari (Departament Adjunt a la Presidència, 1982), i a partir de 1987 un **Programa**. Arribem a 1988, assumides les competències pel Departament de Benestar Social, es crea la **Subdirecció** de Formació Permanent d'Adults depenent de la Direcció General d'Afers Socials (Departament de Benestar Social, 1988). Probablement, com a conseqüència indirecta de la mort d'una anciana a una residència geriàtrica sota la inspecció de la Direcció General d'Afers Socials i passades les denúncies corresponents, compareixences parlamentàries posteriors i peticions de dimissió de la Directora General, la Direcció General d'Afers Socials perd les seves responsabilitats en Serveis Social i la formació d'adults esdevé **Direcció General** de Formació d'Adults (Departament de Benestar Social, 1993) a partir de 1993. En tot l'Estat espanyol és l'única Direcció General de Formació d'Adults que hi ha hagut en tota l'època que estudiem i fins a l'actualitat. Un cop fet el traspàs de competències al Departament d'Ensenyament el 2004, de nou esdevé **Subdirecció** General de Formació de persones adultes (Departament de la Presidència,

¹⁰⁴ Ordre de 17 de març de 1981 (DOGC 121, 15/04/1981).

2004), depenent de la Direcció General de Formació Professional que, en un principi, es denomina Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent i, posteriorment, Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats, perdent "l'educació permanent". Amb el final de la Subdirecció General el 2007, **desapareix tota l'estructura administrativa pròpia** de la formació d'adults (Departament d'Educació, 2007) que passa a dependre d'un Servei d'Ordenació Curricular genèric dins de la Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Finalment, el 2011 es crea el **Servei** de l'Ordenació Curricular de l'Educació d'adults (Departament d'Educació, 2011) depenent de la Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.

Parlàvem d'una mena de cavallet administratiu amb la sensació de desubicació permanent, que arriba a convicció especialment en el Departament d'Ensenyament / Educació. Fem el resum. En 25 anys la formació d'adults ha estat ponència, servei, programa, subdirecció, direcció general, subdirecció, sense estructura específica ni servei; depenent d'Inspecció, d'Ensenyament Primari, d'Afers Social amb Direcció General específica, de Formació Professional, de l'Educació Bàsica i de Secundària obligatòria i Batxillerat. A ningú s'oculta que com més amunt s'està en l'organigrama administratiu més possibilitats de decisió, més capacitat d'influència política i més pressupostos propis. Com més avall, la capacitat de decisió va disminuint i en el cas de ser un Servei és pràcticament inexistent. La seva tasca és fer propostes que seran rebutjades, acceptades o menystingudes en les instàncies superiors.

Montserrat Sala, inspectora, i durant molts anys responsable de la formació d'adults com a Cap de Servei m'ho comentava gràficament referint-se a un director general d'Ensenyament Primari: "ell em feia la comparació de que jo només tenia un hortet, mentre que ell tenia la Llanura Castellana sencera. I, clar, l'hort dintre de la Llanura Castellana no anava ni per a provisió [de places] ni per a res"¹⁰⁵

¹⁰⁵ Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

També és interessant veure com va canviant de dependència la formació d'adults especialment a Ensenyament, de quines direccions generals va dependent. En la primera època autonòmica, de Primària. Estem en els vuitanta. Cal disminuir els percentatges d'analfabetisme i incrementar el nivell acadèmic de la població amb l'alfabetització i el Graduat Escolar. La mentalitat retroescolar ho assimila a l'educació primària. Passada l'època de Benestar Social, en els primers dos mil, acceptat l'axioma que la formació ha d'estar fonamentalment en relació amb el món del treball i amb les sortides professionals, la formació d'adults, en consonància amb bona part de l'Estat espanyol, dependrà de la formació professional. Finalment, quan la preocupació educativa se centra en els importants índexs d'abandonament escolar en la secundària, la formació d'adults dependrà, primer, de la Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat i, a continuació, de la Direcció General de Secundària "obligatòria" i Batxillerat. En el moment de revisar aquest apartat la formació de persones adultes depèn del Servei d'Educació al Llarg de la Vida de la Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital. A la retroescolaritat primera s'ha sumat, per tant, l'orientació al mercat i l'adaptació al consum formatiu demandat per la societat i, en aquests moments, fa la impressió que s'ha col·locat en aquell apartat en-algun-lloc-s'haurà-de-situar, ateses les realitats observades. Els estudis que es poden cursar a la formació d'adults són principalment, títol de secundària "obligatòria", informàtica acreditada, preparació a les proves d'accés a les formacions professionals i a la universitat i primers nivells d'aprenentatge d'idiomes (majoritàriament anglès). La dependència de secundària ha tendit—tendeix, subratllem - a fer invisibles altres necessitats bàsiques com, per exemple, l'aprenentatge per part dels nous ciutadans de les nostres llengües i la lectoescriptura, que en l'actualitat ho estan assumint en gran mesura les entitats socials. És evident que cal oferir a la població adulta la possibilitat d'obtenir els títols acadèmics bàsics, la informàtica, un tercer idioma i l'accés a les formacions professionals i a la universitat. Però es redueix a aquests

coneixements el concepte de **competències bàsiques ciutadanes** que sembla que hauria de ser el nucli de la formació bàsica adulta?

Un altre indicador comparatiu són els pressupostos. El pressupost de què disposa un capítol o unitat operativa de l'Administració Pública, és un element que amb d'altres assenyala la importància que se li atribueix. Un *Informa* de la Federació d'Ensenyament de CCOO, "Especial pressupostos", titulava taxativament: "Els pressupostos de la Generalitat reflecteixen la veritable política del seu Govern"¹⁰⁶. Atesa la dilució de la formació bàsica d'adults en les estructures administratives del Departament d'Ensenyament a partir del 2007, la comparació entre els pressupostos de la formació reglada i el de la formació bàsica de persones adultes depassa els nostres objectius i significaria un altre i complex treball. Però, en canvi, en l'època que la formació d'adults depenia d'una Direcció General en el Departament de Benestar Social (1988-2004) era més fàcil aquesta aproximació. Torno a fer servir la paraula aproximació, perquè soc conscient que la comparació que faré caldria depurar-la molt més del que pretenc en aquesta tesi. Però, un cop més com a aproximació pot ser útil, per posar xifres a una relació ja coneguda: la importància molt relativa de la formació de persones adultes dins de l'Administració Autonòmica, en comparació a les formacions escolars.

L'any 2002 – l'últim any amb pressupost consolidat abans del pas de la formació d'adults al Departament d'Ensenyament, també és el primer any en què totes les quantitats estan expressades en euros, cosa que facilita la comparació -, el pressupost gestionat per la Direcció General de Formació d'adults en el capítol I de remuneració de personal va ser de poc més de 20 milions d'euros (Departament de Benestar i Família, 2002, p. 21), el del Departament d'Educació en el mateix capítol de remuneració de personal va ser de 1.730 euros (Departament d'Educació, 2005, p. 26). En un cas i en l'altre el capítol I dels pressupostos no

¹⁰⁶ *Informa*, desembre 2000

es refereix només als docents, però en un cas i l'altre la despesa del professorat és la més important del capítol de remuneració de personal. Representa una proporció d'1 a 86.

En la situació actual aquestes dades numèriques i pressupostàries, que exemplifiquen la importància molt relativa de la formació de persones adultes en relació amb els altres sectors educatius que depenen del Departament d'Ensenyament, no poden variar gaire i, per tant, la situació que descrivim tampoc no podem esperar que canviï de forma immediata si no es transformen les mentalitats i no es dona importància a la formació de persones adultes com a formació ciutadana d'igualtat prospectiva.

Si prenem el concepte formació d'adults en sentit ampli - competències ciutadanes clau, formació ocupacional i a l'empresa, pel lleure i la cultura -, encara que limitat a l'edat laboral com acostumen a fer els organismes internacionals, crida l'atenció l'escassa participació de l'Estat en el seu finançament. Segons la Revisió a Mitjà Termini del Marc d'Acció de la CONFINTEA VI de Belem (Brasil) realitzada a Suwon-Osan (Corea del Sud) a finals del 2017 (UNESCO, 2017, p. 21), l'Estat espanyol – no hi ha desglossament per comunitats autònomes - finança un 7% dels costos globals de la formació d'adults, mentre que les empreses hi aporten un 55% i els particulars un 33% (dades del 2009). L'anàlisi afirma que hi ha una relació inversa entre la participació individual en els costos de la formació adulta i la participació de l'Estat i les empreses. Si aquesta anàlisi no fos tan genèrica i sabéssim quins percentatges dediquen els particulars en la seva formació quan no estan qualificats laboralment o els seus nivells de titulacions i qualificacions són inferiors, els percentatges i, el que és més important en aquests casos, el volum d'inversions de l'Estat i les empreses segons tots els estudis serien molt reduïts.

3.4.2 Inèrcia i fragmentació administrativa: l'Institut Autònom. “La torna” permanent.

L'educació i la formació estan reglamentades en les primeres etapes de la vida. I per aquestes etapes, infància, adolescència i joventut, existeixen lleis d'educació i normatives reguladores establertes: educació infantil, primària, secundàries i universitat. Les formacions estan orientades a uns subjectes determinats i suposadament homogeneïtzats per l'edat, tenint en compte els seus diferents cicles evolutius. Un dels seus objectius fonamentals és la preparació per a l'edat adulta. Però a partir de la primera joventut la formació deixa de considerar l'edat com a eix al voltant del qual estructurar les formacions i se centra en els continguts a ensenyar. I així tindrem formacions laborals ocupacionals o a l'empresa, formacions de “segona oportunitat”, aprenentatge de llengües, formacions agràries, formacions universitàries, formacions permanents dels diferents sectors professionals, formacions pel lleure i la cultura, formacions polítiques, religioses, etc. I això es concreta en una fragmentació administrativa i social de totes aquestes formacions adultes.

Curiosament, a partir de les edats de jubilació o prejubilació, l'edat torna a ser un dels factors determinants per definir algunes formacions, pilotades sovint per les universitats: aules per a la gent gran, aules de l'experiència, etc. Ja hem vist que en la formació del professorat la restricció del concepte edat comença abans, i només hi ha formació específica universitària per a la infància i l'adolescència / primera joventut, obligatòria per exercir de mestre o de professor.

Però, tornant a allò que anomenem edat adulta, que comença legalment als 18 anys i no té cap límit d'edat i per a l'aprenentatge només les malalties mentals degeneratives, si com s'ha anat destil·lant al llarg d'aquest treball la formació bàsica d'adults, en comptes de centrar-se en l'aspecte “segona oportunitat” i la seva organització escolar posés l'accent en el subjecte adult, aproximadament el 80% de la població, i en les seves **competències bàsiques per a la**

vida (ciutadanes, acadèmiques, personals, individuals i relacionals,...) podria i hauria de coordinar-se de forma flexible amb les altres formacions clau i transprofessionals d'adults: l'aprenentatge del català, la formació ocupacional de persones amb baixes o nul·les qualificacions laborals, aspectes de les escoles agràries i de les formacions que la llei de formació d'adults de Catalunya anomena pel lleure i la cultura, etc.¹⁰⁷ No plantegem res més que el que plantegen totes les lleis d'educació en el títol corresponent a la formació d'adults, però que després no desenvolupen, o les lleis de formació d'adults o formació permanent autonòmiques en la seves definicions programàtiques del concepte de formació d'adults.

No plantegem res més que la concreció administrativa del que defineix la UNESCO com a concepte de formació / educació d'adults en les seves reunions internacionals, des de la declaració de Nairobi de 1976, a la de Belém do Pará de 2009. Aquest concepte d'educació d'adults podria concretar-se administrativament en un **Institut Autònom de Formació de Persones Adultes o de Formació permanent** amb personalitat jurídica pròpia, **adscrit a Presidència** i amb un pes específic notable, ja que coordinaria totes les formacions que depenen de les diferents administracions quan el subjecte és persona adulta: competències bàsiques ciutadanes, cursos de català, formació ocupacional, formacions permanents especialitzades, escoles d'idiomes,... En la versió més radical no solament coordinaria, sinó que gestionaria totes les formacions adultes dependents de la Generalitat. En la versió més pràctica faria tasques de coordinació efectiva entre els diferents departaments, però amb un pressupost suficient i capacitat de decisió per la seva dependència orgànica.

Lògicament hauria de tenir connexions amb les formacions contínues a l'empresa i les altres formacions que la societat lliurement realitza. No estic suggerint, per tant, que fora desitjable per a totes aquestes formacions una regulació homogeneïtzant, ni penso que cal

¹⁰⁷ En la dècada dels vuitanta la dispersió de la formació bàsica d'adults encara era més gran: formació a les forces armades, institucions penitenciàries, tribunal tutelar de menors,...

condicionar la llibertat dels agents socials per organitzar formacions d'acord amb els seus objectius i interessos. Reflexiono només sobre la dispersió de les responsabilitats administratives i institucionals en totes les formacions adultes, però especialment estic pensant en aquelles formacions adultes de la Generalitat que d'entrada són properes per les característiques culturals i laborals de les persones que hi participen i que tenen com a punt de trobada el concepte de competències clau o bàsiques per a la vida que imparteixen.

Aquest seria un primer pas: coordinació dins la pròpia administració autonòmica. En un segon pas, quan la major part d'aquestes formacions fossin traspassades als municipis, com s'està demanant des de moltes instàncies, el paper de l'Institut no deixaria de ser rellevant en les seves funcions de planificació territorial, seguiment i avaluació. No cal dir que les possibilitats que la formació en competències bàsiques acadèmiques i ciutadanes en particular i la formació d'adults en general poguessin emergir de la invisibilitat, eix central d'aquest capítol en la seva doble vessant de causa i efecte, augmentarien exponencialment.

En els anys vuitanta, a l'associació AEPA ja plantejàvem aquesta reorganització administrativa. Va tenir algunes possibilitats de concretar-se quan es posaven les bases de la Llei de Formació d'Adults de 1991, inspirant-nos en l'existència de l'Institut Català de Noves Professions (INCANOP)¹⁰⁸, que s'havia constituït el 1986 com a organisme autònom de la Generalitat de Catalunya per ordenar la formació dels ensenyaments no reglats en el sistema educatiu oficial. En els anys posteriors la idea d'un Institut Català de Formació d'Adults ha continuat mantenint-se, però ja com a pura declaració, sense la força dels debats amb motiu de l'elaboració de la llei de formació d'adults.

¹⁰⁸ LLEI 7/1986, de 23 de maig, d'Ordenació dels Ensenyaments no reglats en el Règim Educatiu Comú i la creació de l'Institut Català de Noves Professions (DOGC 703, 20/06/1986). L'INCANOP es va dissoldre l'any 2000 per la LLEI 15/2000, de 29 de desembre, de mesures fiscals i administratives L'art. 23 disposa la "Dissolució de l'Institut Català de Noves Professions" (DOGC 3295, 30/12/2000).

Com hem vist, si no hi ha coordinació entre els diferents aprenentatges clau per a la vida, acadèmics, ocupacionals, lingüístics, ciutadans,... la pregunta és òbvia: d'on prové aquesta fragmentació administrativa i, més enllà de la fragmentació, d'on prové la descoordinació i duplicació d'aquests aprenentatges afins? Creiem que hi ha almenys tres raons.

La primera és la inèrcia evident davant d'un problema menor, inèrcia de les instàncies administratives i inèrcies de força dels administrats, dels professionals dels diferents àmbits de les formacions adultes i dels propis sindicats. Tornaríem al concepte dels hàbits de Paul Ricoeur, allò que tenim inscrit en l'ADN social i que marca sovint les pautes de l'imaginari social i les actuacions administratives. "Educació d'adults", segons la Gran Enciclopèdia Catalana és "Educació donada a persones que no han pogut rebre una formació elemental a l'edat escolar". La definició del diccionari de la GEC representa la "segona oportunitat" en estat pur, de difícil reconversió mental. Com es fa sovint, la GEC també agafa la part, la "segona oportunitat", pel tot, educació en la qual el subjecte és adult i, a més, aquesta part reduïda a la retroescolaritat.

Una segona raó podria ser l'econòmica, i amb l'economia la prestància o el poder que vol retenir qualsevol instància administrativa. Tornem a recordar aquí l'explicació de José Antonio Fernández, assessor del Ministeri d'Educació del govern central, sobre les raons per les quals no va ser possible crear una comissió interministerial, Educació i Treball, que administrés els fons socials europeus destinats a la formació ocupacional que, en aquell moment, estaven pròxims a ser concedits

Me parece entonces que hubo una mezcla de interés mezquino de guardarse para su parcela administrativa la plata que iba a llegar de Bruselas y luego un no querer entender lo que se estaba avecinando. Yo creo que ahí se jugó en gran parte el fracaso posterior de

la reforma (...), de la reforma educativa, de la LOGSE en general y ésta [la de la Educación de Adultos] en particular¹⁰⁹

El tercer element a tenir en compte en la fragmentació és la sensació que la formació bàsica d'adults és un afegit a qualsevol càrrec responsable, no esperada en un principi, tampoc necessàriament molesta a continuació. Recordem el periple de la seva dependència al Departament d'Educació/Ensenyament: inspecció, ensenyament primari, afers socials/benestar social, formació professional, educació primària, secundària, (periple administratiu de la formació bàsica de persones adultes que de manera frívola, però gràfica, he suggerit algunes vegades “como la farsa monea que de mano en mano va y ninguno se la quea”). En l'actualitat depèn d'un Servei al Llarg de la Vida de la Subdirecció General de Transformació Educativa, Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital. La meua experiència em diu que a nivell de direccions generals – no m'atreviria a afirmar-ho de qualsevol nivell administratiu -, en general, s'escullen persones que prèviament coneixen el tema que se'ls encarrega. Però en el periple de la formació d'adults descrit, els o les responsables respectius no dominaven prèviament el transfons de la formació d'adults, excepte en un cas, però fins i tot en aquest cas contaminat per la versió retroescolar descrita.

Aquest desinterès administratiu, aquest afegit d'una direcció general, és d'origen, primigeni. El diputat del grup socialista, Felip Lorda, al Parlament, tot just traspassades les competències a la Generalitat, 1983, en una interpel·lació al Consell Executiu “sobre l'analfabetisme i l'educació permanent d'adults a Catalunya”, el mateix diputat que ja havia interpel·lat sobre aquests temes al Consell Executiu en tres ocasions anteriors, parla d'un diàleg de sords amb el conseller d'Ensenyament:

¹⁰⁹ Annex entrevistes n. 19, José A. Fernández.

En aquest diàleg de sords, en part, el que s'ha posat en evidència, o almenys jo ho he detectat, és una manca de voluntat política o - si volem ser més benignes - una feblesa política respecte aquest fenomen de l'analfabetisme i de l'educació permanent d'adults. Això ja es va posar de manifest, probablement - i no voldria entrar-hi massa -, quan es van realitzar les transferències respecte a Ensenyament, en què l'educació d'adults no va ser ben rebuda pels negociadors de la Generalitat, i que va ser gairebé una imposició de Madrid dient que si s'admetien les transferències de l'educació primària també havien d'admetre la d'adults; és a dir que es va admetre com una mena de torna¹¹⁰ i, des d'un bon començament, doncs aquest sector de l'educació, que nosaltres considerem molt important, no ha disposat dels recursos suficients per a portar a cap una tasca que s'havia d'haver estimat en molt més del que ha fet l'Executiu de la Generalitat (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983, p. 4301).

Per acabar aquest capítol, un cop més, en aquest text comprovem la identificació o parella de ball de l'educació primària i la formació d'adults. La retroescolaritat i la segona oportunitat, tantes vegades citada, servida des de Madrid i acceptada a desgrat per la Generalitat.¹¹¹

3.5 Resum proactiu del capítol

Hem començat aquest capítol amb una afirmació comunament acceptada, però amb poc o gairebé cap efecte pràctic, que la manca de formació acadèmica bàsica o un grau d'instrucció acadèmic socialment insuficient, el que hem anomenat “pobresa acadèmica”, significa un hàndicap per desenvolupar-se en la societat actual, és una font de desigualtats socials i, com

¹¹⁰ Segons el DGEC, torna és una “porció que el venedor afegeix a una mercaderia perquè acabi de fer el pes demanat pel comprador” Pel que diu el text aquí no es tractaria de fer el pes demanat pel comprador, sinó acceptat a desgrat pel comprador.

¹¹¹ També he frivoltzat sobre aquest rebuig que em recordava l'obra de teatre de 1913 de Jacinto Benavente, *La Malquerida*, posteriorment zarzuela, cine i fins i tot telenovel·la, que començava cada capítol amb la cançó “el viento en tu contra, no puedes volar con tus alas rotas”.

titula Kozol (1990) en un dels capítols del seu llibre sobre l'analfabetisme als Estats Units, “La bomba de tiempo pedagógica: los hijos de las personas analfabetas”, és una bomba de rellotgeria pedagògica que explota en els fills de les persones amb “pobresa acadèmica” (p. 77). Amb aquest contingut he publicat un article al Diari de l'Educació, on afirmava com Kozol que malgrat tots els esforços a les escoles per l'equitat, la inclusió, la igualtat d'oportunitats, la igualtat de resultats - benvinguts esforços -, si alhora no s'actua impulsant la formació en competències bàsiques de persones adultes, el cicle de la desigualtat educativa s'anirà reproduint en els resultats escolars, en l'anomenat “fracàs escolar”, en l'arribada a la universitat, etc. (Formariz, 2019). Crec que aquestes afirmacions tothom les coneix i, en general, gairebé tothom les ignora a efectes pràctics, provocant un sensació d'inutilitat en un treball com aquest.

Em va sorprendre en un llibre de divulgació científica sobre la física quàntica un cert elogi de la inutilitat: “Si alguien dice que quiere estudiar griego, sufrirá la sentencia pública: «Eso no sirve para nada». No sirve estudiar griego, ni arameo, ni un batallón de titulaciones de reputada inutilidad laboral. Esa es la opinión dominante. Muchas personas creen firmemente que en la vida solo tiene sentido dedicarse a actividades útiles y, preferiblemente, de inmediata recompensa monetaria” (Latorre, 2017, p. 11). A continuació l'autor es pregunta per què serveix la música o la poesia. Per què serveix aquesta tesi, em pregunto. Potser irònicament es podria pensar que entra en el gènere de la música celestial, especialment per a les administracions responsables.

Hem treballat en aquest capítol les conseqüències socials de la “pobresa acadèmica” segons estadístiques variades, algunes d'elles inusitades, recollides al llarg dels últims anys, la “pobresa acadèmica” acostuma a acompanyar estadísticament: major possibilitat d'atur i menor taxa d'activitat, menor nivell salarial, menor satisfacció laboral, major risc de pobresa, major risc d'exclusió social arribant a situacions extremes com les dels “sense sostre”, major

fractura digital, pensions més baixes i major risc de dependència amb l'edat; lògicament, menor nombre de llibres a la llar, menor freqüència de lectura, menor amplitud de lèxic acadèmic, un oci culturalment menys valorat, menor participació social i política, i menor grau d'implicació associativa; menor assistència dels fills i filles a les escoles maternal i a l'etapa infantil, menor participació en activitats extraescolars, menor probabilitat de concloure l'educació terciària i major probabilitat de concloure-la amb retard...

Un baix nivell d'instrucció té repercussions en la salut de la població adulta i en la dels seus fills i filles, tot i que la salut implica una quantitat més gran de variables.

Estadísticament, com més baix és el nivell d'estudis hi ha uns vuit anys de mitjana de menor esperança de vida. Altres estudis relacionen els dèficits acadèmics amb alguns tipus de càncer, amb l'ús d'analgèsics, menor pràctica d'esports, sedentarisme i obesitat adulta o infantil, problemes mentals especialment ansietat i tensió psicològica en les persones prejubilades, prevalença del TDAH en adults i menor grau de salut autopercebuda. Al contrari, tenir estudis superiors, sempre estadísticament, és una garantia estadística d'una millor salut i menor discapacitat en la vellesa. Tenir o no tenir estudis influencia en el maltractament de les dones, el nombre de viatges realitzats, la tinença de gossos perillosos, el nivell de por i incertesa davant la societat, la confiança en la societat, el retard en la interrupció de l'embaràs o les creences religioses i, en menor grau, la superstició. És obvi que no existeix una relació causal determinant entre nivell d'instrucció i qualsevol d'aquests indicadors socials, ni una relació lineal, i molt menys a nivell individual. Però és molt constant i intensa la relació estadística com per ignorar-la.

L'estatus socioeconòmic és una concausa important en totes aquestes variables, però són innegables les línies creuades que relacionen nivell econòmic i nivell d'estudis en ambdues direccions i marquen la vida de la majoria de les persones, tant a nivell nacional com a nivell internacional.

Estem parlant d'indicadors socials que afecten directament la població adulta. Semblaria lògic pensar que si un nivell d'instrucció baix afecta de forma tan diversa, tan directament la vida de les persones adultes caldria esperar que les administracions públiques possessin els mitjans per redreçar aquests nivells educatius adults insuficients. Tanmateix, les administracions i els responsables d'educació de forma rutinària giraran els ulls cap a la infància. Si un sector adult de la societat llegeix poc, caldrà incrementar la lectura a les escoles, si augmenta l'obesitat en la població adulta, caldrà donar més informació alimentària a les escoles, si els increments de violència de gènere preocupen la societat, caldrà fer tallers educatius entre l'adolescència als instituts, si alguns sectors de la població jove o adulta tenen comportaments incívics... Problemes adults que s'intenten solucionar amb l'educació infantil i adolescent, suposant que quan ells i elles comencin la més llarga etapa de la seva vida, l'adulthood i la vellesa, aplicaran els ensenyaments rebuts. Es deu suposar que la família i els seus hàbits, pensaments i comportaments no exerciran la seva influència. Es deu suposar que les relacions d'amistats, companyies i parelles afectives al llarg de la vida adulta seran innòcues davant els valors i els coneixements que ha fomentat l'escola o l'institut. Es deu suposar que aquests, els valors i criteris rebuts a l'escola i institut, creen una marca indeleble com per poder abordar amb criteri les situacions que a la infància d'avui l'esdevindran 30 o 50 anys més tard de la seva escolarització; amb canvis tecnològics, polítics o econòmics; amb noves i ineducades situacions demogràfiques, climàtiques o migratòries; amb les crisis personals i col·lectives que la vida representa. No seria lògic pensar que davant de qualsevol comportament adult que es creu inadequat, sí, cal educar la infància, però alhora cal cercar espais educatius suficients per a la població adulta?

Parlem de tota la població adulta, però la que ha tingut més qualificacions acadèmiques té també al seu abast més possibilitats formatives i més possibilitats personals de cercar solucions i respostes davant les noves situacions que la desborden intel·lectualment o que

posen en qüestió els seus valors, coneixements i comportaments ètics apresos. Però amb una societat academitzada, “lletzada”, el 50% poc “lletzat”¹¹², més de 3 milions de persones a Catalunya¹¹³, no solament tenen poques ofertes, sinó que, descol·locada socialment en l'aspecte formatiu, no acaba de sentir que les poques ofertes existents l'interpel·lin.

A més, els baixos nivells d'instrucció personalment tendeixen a ocultar-se, no es manifesten, tenen escassa presència pública, acaben sent invisibles. Extremant el raonament, si són invisibles, no deixa de tenir certa lògica que la societat els ignori i que les administracions, especialment l'educativa, doni respostes mínimes rutinàries.

Hem intentat objectivar aquesta invisibilitat o molt escassa presència pública en els mitjans de comunicació de masses de Catalunya (2011-2013) analitzant, a través d'una font secundària que recull els articles, informacions, reportatges, notícies dels mitjans de comunicació sobre educació, quin nombre d'entrades estaven relacionades amb l'educació de persones adultes. De prop de 7.000 entrades educatives analitzades, només un 1,5% es referia a l'educació bàsica de persones adultes i un 0,3% a les escoles d'adults en concret.¹¹⁴ També ens hem intentat aproximar a la incidència de la formació al llarg de la vida en els programes electorals al Parlament de Catalunya de 2012. De les 950 pàgines llegides podríem concloure que el volum de la formació de persones adultes ocupa aproximadament un 0,6% del total, i en els apartats dels programes electorals dedicats específicament a l'educació un 4,8%. La majoria de les referències a la formació de persones adultes es fan des de l'òptica del capital humà i de la inversió. Un capital humà que es projecta en la necessitat d'una elevada qualificació i preparació per a la competitivitat. Des de l'objectiu del capital humà les persones amb nivells d'instrucció baixos interessen molt poc o no interessen gens.

¹¹² Aquest concepte de “poc lletzat” l'hem situat en les persones més grans de 16 anys que no han acabat el Graduat en Educació Secundària o només tenen aquest títol acadèmic.

¹¹³ Segons l'últim Cens de població i llars realitzat (IDESCAT).

¹¹⁴ Annex 1

Tampoc les facultats d'educació de les universitats catalanes dediquen gaire atenció a la formació de persones adultes. Enfocats els estudis universitaris en gran part en funció de les sortides laborals, i tenint en compte que per a les administracions no és necessària cap preparació pedagògica específica per donar classes a joves o a persones adultes, en una escola d'adults, en un programa de formació ocupacional o a la universitat, que és suficient en el cas de les escoles d'adults la preparació universitària per a l'educació infantil o per la docència en un institut, sense demanda laboral, la formació de persones adultes queda relegada a les universitats catalanes a pinzellades creditícies cada cop més esmorteïdes. Amb la contradicció palesa que l'únic Grau, el d'Educació Social, que en el Decret de Constitució estableix que s'orienta entre d'altres objectius a l'educació de persones adultes, i que inclou l'educació permanent a l'àrea de coneixement de "Teoria i Història de l'Educació" i "Didàctica i Organització Escolar" com a matèria troncal, els i les estudiants que el superen no estan habilitats per fer docència en una escola d'adults.

Interpretem en aquest capítol, després de l'anàlisi històrica del moment de l'aparició d'aquesta Diplomatura l'any 1991, que la inclusió de l'orientació a l'educació de persones adultes en l'Educació Social eren com les campanades fúnebres que anunciaven la mort de les esperances que durant els anys vuitanta a tot l'Estat vam tenir moltes organitzacions. Semblava en aquells moments que s'obria camí una organització i formació de persones adultes amb personalitat pròpia, coordinant totes les formacions joves i adultes de les diferents administracions, amb una prèvia formació universitària específica i, en el cas de les escoles d'adults, allunyada de "l'estigma escolar" i "de segona oportunitat". El Títol III de la LOGSE, amb àmplia retòrica comprensiva i un desenvolupament posterior decepcionant, centrat exclusivament en el marc escolar, va tancar el parèntesi dels anys vuitanta, i va connectar amb les aigües profundes que han regat la formació de persones adultes almenys

des de les campanyes d'alfabetització de la dictadura, i que a les escoles d'adults s'ha concretat en adaptar l'organització i els currículums del sistema escolar infantoadolescent.

Situada, doncs, la formació bàsica de persones adultes en el marc escolar, l'esquema conceptualment ambigu d'ofertes educatives "formals" i "no formals" ha provocat una greu distorsió a les escoles d'adults. Prenent com a definició de la "formalitat" d'uns estudis, tal com afirma Jaume Trilla (1993, p. 28), aquells estudis que acaben amb una titulació del sistema educatiu, dels 17 ensenyaments que en el moment de fer aquesta anàlisi feien o podien fer les escoles d'adults, només un seria "formal". És a dir, només en aquest, el graduat en educació secundària, caldria seguir els requisits professionals – professorat d'educació secundària - i curriculars dels sistema educatiu. En la resta d'ensenyaments, des de l'alfabetització a la informàtica o als idiomes, hauria sigut lògic exigir al professorat coneixement de la matèria i preparació específica per ensenyar-la a persones joves i adultes. Però aquest plantejament era incompatible amb l'organització escolar i funcional.

Tornant a l'eix central de la invisibilitat, en el període de temps que hem estudiat (1975-2009) les universitats catalanes han ofert alguns postgraus, màsters i un programa de doctorat específic. En l'actualitat tots aquests programes han desaparegut de les aules universitàries. També hi va haver un intent a finals dels anys noranta de crear una llicenciatura universitària d'educació de persones adultes d'àmbit estatal. No va prosperar per totes les raons que hem anat exposant, entre d'altres, per la manca de sortides laborals. Ja ho hem assenyalat: l'administració educativa, especialment a partir de la segona etapa de dependència del Departament d'Ensenyament l'any 2004, no reconeix implícitament o nega directament que l'ensenyament/aprenentatge d'una persona jove o adulta exigeixi formació específica. Deu suposar que els circuits neuronals, la realitat sociològica i psicològica d'una persona adulta és la mateixa que la de la infància i, que per tant, no cal una preparació pedagògica específica.

Si el món de la formació de persones adultes és quasi invisible en els mitjans de comunicació, en els programes electorals, en les universitats, també ho és en els sindicats. Per comprovar-ho he analitzat el butlletí informatiu de la Federació d'Ensenyament de CCOO de Catalunya que va aparèixer per primera vegada el 1979. El resultat ha estat el mateix, escassa presència. No és d'estranyar, en conseqüència, que tampoc tinguin gaire prestància pública les nombroses entitats socials que supleixen en l'actualitat la manca d'oferta a les escoles d'adults dels ensenyaments inicials de les llengües del país i l'alfabetització de les persones immigrades.

Ens hem preguntat la raó d'aquesta quasi invisibilitat de la necessitat de formació en competències bàsiques de la població adulta que, recordem-ho, és la situació en què es troben milions de persones a Catalunya amb tantes repercussions socials. Les explicacions al nostre entendre podrien tenir diversos ingredients: una pedagogia "segrestada" pel seu component etimològic de "paidos" i uns estudis universitaris en gran part orientats al mercat laboral; el propi concepte de persona adulta, que es considera socialment com a autònoma, autosuficient i autodirigida (Erikson, 1981), de qui s'espera que sigui responsable de la seva condició i busqui la manera de canviar-la. Finalment, una societat culturalment empàtica amb la infància i amb el sofriment i la desgràcia de qualsevol persona adulta, però allunyada empàticament d'una de les causes, la "pobresa" acadèmica, de les diverses exclusions socials.

Invisible, doncs, socialment, amb poca capacitat de presència reivindicativa en la via pública, rebutjada per la Generalitat ja des del moment dels traspassos educatius, l'any 1981, segons testimoni del diputat Felip Lorda al Parlament (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983, p. 4301) – "va ser gairebé una imposició de Madrid" -, proporcionalment molt minoritària en el Departament d'Educació, aproximadament un 2 % del professorat, un 6 % de l'alumnat, es pot entendre que la manca de formació bàsica de la població adulta, les escoles de persones adultes, no rebin excessiva atenció per part de l'Administració i s'imposi

la desídia, la rutina i la inèrcia en l'organització, el calendari, l'oferta, els continguts, i els resultats.

Referències

- Agència de Salut Pública. *La salut a BCN 2009*. Consorci Sanitari de Barcelona.
- Agencia española de seguridad alimentaria y nutrición (2011). *Estudio de prevalencia de obesidad infantil "ALADINO"*. Ministerio de Sanidad; CIS, Estudio 2909, Barómetro de julio de 2011.
- Ajenjo, M. *et al.* (2008). *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- Alegre *et al.* (2017). *Guia pràctica d'avaluació de programes del tercer sector social*. Ivàlua: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.
- ANECA (2004). Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: ANECA.
- Aranda, X., Casanovas, M., Formariz (coor) i Vidal, J. (2010). *De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada*. Fundació Jaume Bofill.
- Augment alarmant del nombre de joves i dones entre els indigents. (3 de febrer de 1997). *AVUI*, p. 19.
- Ayllón, S., Mercader, M. (coord) i Ramos, X. (2005). *La pobresa a Catalunya : pobresa monetària i privació a Catalunya a principis del segle XXI*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Mediterrània – Es pot trobar també a https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2005/133250/estsocdescat_a2005p13.pdf
- Ayuste, A., Casamitjana, M., Ferrer, M., Formariz, A. i Massot, M. (2009). *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica*. ICE, Universitat de Barcelona.
- Badía, V. (1989). Crònica de la meua aportació a la lluita contra l'analfabetisme. A Beltrán, J. (coord), *En favor de l'alfabetització. Testimonis davant l'Any Internacional de l'Alfabetització: AIA, 1990*. Generalitat Valenciana.

- Balaguer, C., Casanovas, M. i Formariz, A. (2003). *Formació per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Barroso S. (3 de març de 2017). Democràcia contra el discurs de l'odi (encara que faci mal). *Ara*. Recuperat de https://www.ara.ad/firmes/silvia_barroso/Democracia-contra-discurs-encara-faci_0_1752424810.html
- Besalú, X. (31/01/2017). Com fer front a la transmissió intergeneracional de la pobresa? *El Diari de l'Educació*.
- Blanco C. (08 de desembre de 2002). La cara oculta de la violència. *EL PAÍS*. Recuperat de: https://elpais.com/diario/2002/12/08/domingo/1039323158_850215.html
- Borlán, J. J. (1994). Joves i fracàs escolar. *PAPERS d'Educació d'Adults* (22), pp. 9-10.
- Borrell, V. (1999). *La educación de mujeres adultas*. Sevilla: Díada Editora.
- Brodigan, B. (2000). La lucha contra la exclusión económica y social a CEDEFOP. *Agora IX, Modelos alternativos de formación*. Tesalònica, pp. 87-93.
- Butlletí epidemiològic de Catalunya, (maig 1995). *Atenció a les drogodependències a Catalunya l'any 1993*. Generalitat de Catalunya, Agència de Salut Pública de Catalunya.
- Butlletí epidemiològic de Catalunya, (abril 2015). *Atenció a les drogodependències a Catalunya l'any 2013*. Generalitat de Catalunya, Agència de Salut Pública de Catalunya.
- Capdevila, C. (5 de juny de 2016). Entrevista al neuropsiquiatra Jorge Barudy. *Aradiumenge*.
- Capdevila C. (24 de juliol de 2016). Andrew Keen: Els monopolis destrueixen la innovació i creen desigualtat. *Ara*. Recuperat de https://www.ara.cat/suplements/diumenge/monopolis-destrueixen-innovacio-creen-desigualtat_0_1619238066.html

- Carrasco, C. (2007). *Estadístiques sota sospita. Proposta de nous indicadors des de l'experiència femenina*. Institut Català de la Dona. Col·lecció Eines, 7.
- Carrillo, N. (9 de desembre de 2016). Entrevista-Deborah Lupton: "Les dades s'utilitzen per decidir si es fitxa algú o se li dóna un crèdit". *Ara*. Recuperat de:
https://www.ara.cat/societat/Deborah-Lupton-decidir-fitxa-credit_0_1702029815.html
- Casado, D. i López, G. (2001). *Vejez, dependencia y cuidados de larga duracion. Situación actual y perspectivas de futuro*. Fundacion La Caixa. Colección Estudios Sociales, 6.
- Casamitjana, M., Casanovas, M. i Formariz, A. (2005). *La formació de persones adultes a Catalunya. Propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Fundació Jaume Bofill.
- Centre de Recerca d'Educació d'Adults (gener 1993). *PAPERS d'Educació d'Adults*, 19, 23.
- CIS, Estudio 2009, Barómetro de julio de 2011.
- CIU, Convergència i Unió (2012). *Programa electoral, eleccions al Parlament de Catalunya*. Versió PDF. Recuperat de
<https://estaticos.elperiodico.com/resources/pdf/9/4/1351429750849.pdf>
- Codina, T (dir) (2016). *Baròmetre del Tercer Sector Social*. Edició 2016, 12.
- Conecta (2019). *Hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya – 2018*. Generalitat de Catalunya / Institut Català d'Empreses Culturals.
- Consell superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya. (desembre 2006). *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*, (10). Generalitat de Catalunya / Departament d'Educació.
- Corchuelo, C. et al. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa a *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, pp. 95-109.

C's, Ciutadans (2012). *Programa electoral, eleccions al Parlament de Catalunya*. Versió

PDF. Recuperat de [http://elnostreraco.com/blog/wp-](http://elnostreraco.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/programa-cs.pdf)

[content/uploads/2012/11/programa-cs.pdf](http://elnostreraco.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/programa-cs.pdf)

Dacosta, M. (2018). *Estudi observacional retrospectiu de les característiques clíniques dels pacients de la comunitat gitana sotmesos a cirurgia bariàtrica*. Treball final de grau.

Barcelona: UPF (àmplia bibliografia sobre el tema).

De Natale, M. L. (2003). *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.

Departament Adjunt a la Presidència. Generalitat de Catalunya (1982). *Decret 340/1982, de 30 de setembre, pel qual es reestructura el Servei Tècnic d'Inspecció de la Direcció General d'Ensenyament Primari i es crea per desdoblament d'aquest, el Servei de Formació Permanent d'Adults*. DOGC 267, 15 d'octubre de 1982.

Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya (2002). *Memòria del*

Departament de Benestar i Família 2002. Recuperat de

https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/07memories/2002/memoria_2002.pdf

Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya (1988). *Decret 289/1988, de 17 d'octubre, d'estructuració orgànica de la Direcció General d'Afers Socials*. DOGC 1099, 30 de gener de 1989.

Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya (1993). *Decret 192/1993 de 27 de juliol, de reestructuració del Departament de Benestar Social*. DOGC 1780, 6 d'agost de 1993.

Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya (1994). *Directori de centres i aules per a la formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya (1999). *Resolució de 22 d'abril de 1999, per la qual es convoca concurs públic per formar part de la llista d'aspirants a*

cobrir places de mestres en règim d'interinitat a les escoles d'adults. DOGC n. 2880, 3 de maig de 1999).

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2005). *Memòria del Departament d'Educació 2005. Evolució per capítols del pressupost inicial de despeses, (període 1995-2005)*. Recuperat de https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/319/memoria_de_partament_educacio_2005_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2007). *Decret 269/2007 d'11 de desembre de reestructuració del Departament d'Educació. Disposició Addicional desena*. DOGC 5028, 13 de desembre de 2007.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2009). *DECRET 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes*. DOGC, núm. 5798, 18 de gener de 2011.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2011). *Decret 297/2011, de 22 de març, de reestructuració del Departament d'Ensenyament*. DOGC 24 de març de 2011.

Departament de la Presidència. Generalitat de Catalunya (2004). *Decret 282/2004, d'11 de maig, de reestructuració parcial dels departaments d'Ensenyament i de Benestar i Família*. DOGC 4132, 13 de maig de 2004.

Departament de la Presidència. Generalitat de Catalunya (2010). *Decret 200/2010, de 27 de desembre, de creació, denominació i determinació de l'àmbit de competència dels departaments de l'Administració de la Generalitat de Catalunya*. DOGC 5785, 29 de desembre de 2010.

Departament de la Presidència. Generalitat de Catalunya (2016). *DECRET 2/2016, de 13 de gener, de creació, denominació i determinació de l'àmbit de competència dels*

departaments de l'Administració de la Generalitat de Catalunya. DOGC 7037, 14 de gener de 2016.

Departament de la Vicepresidència i d'Economia i Hisenda. Generalitat de Catalunya (2016).

Anàlisi i eines per fer front a la pobresa i desigualtat social. *Nota d'Economia*, 103.

Diputació de Barcelona. Xarxa de municipis (2007). *Ciutat.edu: Nous reptes, Nous compromisos*.

Domínguez, S. (29/12/2013). Largo me lo fiáis. A *La mirada refractaria*. Blog online.

Recuperat de <https://silvestredominguez.wordpress.com/>

El drama amagat de l'analfabetisme. (24 de gener de 1990). *Diari de Barcelona*.

El nivel de estudios influye en la mortalidad, según los expertos. (7 de gener de 2002). *EL*

PAÍS, Sociedad. Recuperat de:

https://elpais.com/diario/2002/01/07/sociedad/1010358003_850215.html

Enzensberger, H.M. (8 de febrer de 1986). Elogi de l'analfabet. *EL PAIS-Tribuna*.

Escolano, A. (dir) (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*.

Madrid: Piràmide.

Espinosa, A. (2 de maig de 2016). La reforma econòmica saudita exigeix un difícil canvi social. *EL PAIS*.

ERC, Esquerra Republicana de Catalunya (2012). *Programa electoral, eleccions al*

Parlament de Catalunya 2012. Versió PDF. Recuperat de

<http://elnostreraco.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/programa-esquerra.pdf>

Erikson, E.H. (1981) *La adultez*. México D.F.: Fondo de cultura económica.

EURYDICE, la red europea de información en educación (2002). *Las Competencias Clave*.

Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatòria. Bruselas:

Eurydice.

- Familitur, (2010). *Movimientos turísticos de los espanyoles. Informe Anual 2010*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Instituto de Estudios Turísticos.
- Fernández, E. i Borrell, C. (1999). Cancer mortality by educational level in the city of Barcelona. *British Journal of Cancer*, 79 (3/4), 684-689. Recuperat de <https://doi.org/10.1038/sj.bjc.6690108>
- Fernández, J. A. (coord.) (1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XXI*. UNED, vol. 3, 43.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1990). *L'escola moderna. Explicació pòstuma i abast de l'enseyament racionalista*. Vic (Barcelona): Eumo Editorial.
- Ferri G. (7 de gener de 2018). És més probable que vostè es mori d'una malaltia cardiovascular que d'un càncer. *Ara Balears*. Recuperat de https://www.arabalears.cat/premium/suplements/diumenge/probable-que-malaltia-cardiovascular-cancer_0_1938406149.html
- Font-Ribera, L., Pérez, G., Espelt, A., Salvador, J. i Borrell, C. (2009) Determinantes del retraso de la interrupción voluntaria del embarazo. *Gaceta sanitaria: Órgano oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*, 23 (5), 415-419.
- Formariz, A. (1994). Atur, inactivitat i nivells de titulació. Darrers elements estadístics. *PAPERS d'Educació d'Adults*, (21), 22-24
- Formariz, A. (2002). La educación de adultos en los inicios del siglo XXI. A Sanz, F. *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos del futuro*. (16-69). Madrid: UNED

- Formariz, A. (2007) La formació al llarg de la vida. *Observatori de polítiques educatives locals*. Diputació de Barcelona.
- Formariz, A. (13 de juny de 2019). 80.000 analfabets i la “farsa monea”. *El Diari de l'Educació*.
- Formariz, A. (29 d'octubre e 2019). Malgrat totes les innovacions, no hi haurà equitat a l'educació, si... *El Diari de l'Educació*.
- Fortuny, J. et al. (2005). Uso de analgésicos y ácido acetilsalicílico en un estudio multicéntrico en España. *Gaceta Sanitaria*, 19 (04), 316-320.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (1ª edición, 1970).
- FUNDACC (Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura) (2011). *El consum de llibres a Catalunya 2010*. [FUNDACC va cesar la seva activitat el primer trimestre de 2015]
- Fundació privada Institut industrial i comercial (FPIIC). (2013). *El cost social i econòmic del fracàs escolar*. Fundació CECOT, Persona i Treball.
- Fundación BBVA (2010) European Mindset. Recuperat de https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/np_european_mindset_3082010.pdf
- García Carrasco, J. (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- García Mieres, H., García González, N. i Fernández González, A. (2012). La medición de la superstición y su relación con el locus de control. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia* 2 (1), 7-15.
- García Quera, N. i Martí J. (ed.) (2014). *Pensant el futur de l'educació. 10 anys de debats amb la comunitat educativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Generalitat de Catalunya. Departament de la Vicepresidència i d'Economia i Hisenda. (2016). Anàlisi i eines per fer front a la pobresa i desigualtat social. Document de presentació. *Nota d'Economia*, 103.

- Genestar, M. (2005). *Escoles de persones adultes, una bona inversió?* Consell Escolar de Menorca / Consell Insular de Menorca.
- Gómez J. J. (17 de març de 2001). Un estudio revela que el 42% de los españoles no lee nunca o casi nunca. *EL PAÍS*. Recuperat de:
https://elpais.com/diario/2001/03/17/cultura/984783606_850215.html
- Grau X. (12 de setembre de 2016). 9 de cada 10 treballadors amb estudis superiors tenen feina. *Ara*. Recuperat de: https://www.ara.cat/economia/titulats-superiors-tenen-feina_0_1649235155.html
- INE. (2013). *Decil de salarios de la ocupación principal*, EPA, 2012
- Innerarity, D. (21 de febrer de 2016). Hombres ricos y hombres pobres (en datos). *EL PAÍS*, *Ideas*. Recuperat de:
https://elpais.com/tecnologia/2016/02/17/actualidad/1455725971_467149.html
- Instituto de Estudios Turísticos. (julio 2011). *Movimientos turísticos de los españoles (FAMILITUR) Informe anual Año 2010*. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo / Subdirección General de Conocimiento y Estudios Turísticos.
- Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial (INTRAS), 2010. *El permiso por puntos: opinión de los conductores sobre el sistema de recuperación de puntos*. Confederación Nacional de Autoescuelas.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (agosto-septiembre 2003). *BANCAJA. Capital humano, 33*.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (marzo 2003). *BANCAJA. Capital humano, 28*.
- Jabonero, M. et al. (1999). *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.

- Jefatura del Estado español (1990), *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*. Madrid: Jefatura del Estado. Publicado en «BOE» núm 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Jefatura del Estado español (2002), *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE*. Madrid: Jefatura del Estado. Publicado en «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- Jiménez Aleixandre M. P. (04 de juliol de 2011). Legados y prejuicios, *EL PAIS, Sociedad*, [Citant l'informe PISA].
- Kozol, J. (1990). *Analfabetos U.S.A.* Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult learner: a neglected species*. Ouston: Gulf.
- La OCDE insta a España a construir un puente entre la educación y el empleo. (22 de setembre de 2015). *La Vanguardia*. Recuperat de <https://www.lavanguardia.com/vida/20150922/54435418559/la-ocde-insta-a-espana-a-construir-un-puente-entre-la-educacion-y-el-empleo.html>
- Latorre, J. I. (2017). *Cuántica. Tu futuro en juego*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- Lima, L. (2011). *Educación a lo largo de la vida*. Xàtiva (València): Ediciones del CREC.
- López M. P. (3 de novembre de 2000). Un grupo de católicas corresponsabiliza a la Iglesia de la violencia contra las mujeres. *La Vanguardia*, p. 30.
- Llanos, J. C. (2015). *El estado de la pobreza. 4º Informe. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2013*. EAPN (European Anti Poverty Network).
- Martínez Celorrio, X. i Marín, A. (2012). *Crisi, Trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Marín, M. i Albaigés, B. (dirs.). (2011). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Bofill.

- Martínez, M. (1993). Sobre la Diplomatura d'Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació* n° 10, 2n. Semestre.
- Martínez, M. (febrer de 2017). El professorat, *Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya, Ara és demà*. Ponència portada a terme en el Consell Escolar de Catalunya de la Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Martínez Marín, M. i Albaigés, B. (dirs.). (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Martínez Marín, M. i Albaigés, B. (dirs.). (2014). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013. Resum executiu*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Matas, J. (23 de gener de 2015). Podemos: el catch-all de la insatisfacció. *EL PAIS-Cataluña*.
- Ministerio de Educación Nacional (1963). *Decreto 2123/1963, de 24 de julio, por el que se crean Escuelas especiales para alfabetización de adultos*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional. BOE núm. 211, de 3 de septiembre de 1963, pp. 12958-12959.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. BOE, 243, 10/09/1991, pp. 32891-32892.
- MEC, Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- Montero, J., Zmerli, S. i Newton, K. (2008). Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 122, 11-54.

- Montero, Z. (27 de noviembre de 2019). *Movilidad laboral: 5 factores que influyen en el movimiento ocupacional de los trabajadores*. Modelo currículum.net. Recuperat de <https://www.modelocurriculum.net/blog/movilidad-laboral-factores-que-influyen-en-el-movimiento-ocupacional-de-los-trabajadores>
- Montoro, L. et al. (s/d). *El permiso por puntos: opinión de los conductores sobre el sistema de recuperación de puntos*. Universitat de València, Institut de Trànsit i Seguretat Viària (INTRAS).
- Morán, C. (22 d'octubre de 2004). El 26% de los alumnos no logra acabar la enseñanza obligatoria. *EL PAÍS, Sociedad*. Recuperat de: https://elpais.com/diario/2004/10/22/sociedad/1098396003_850215.html
- Mostazo, J., Perelló, R. (1936). Falsa Monea. En Morena Clara (pel·lícula). España: Cifesa.
- OCDE. *PIAAC (2013) Programa Internacional per a l'Avaluació de les competències de la població adulta. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OECD (2017). *Preventing Ageing Unequally*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2007). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia /Secretaría General de Educación/ Instituto de Evaluación.
- OCDE (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades / Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ortega, M. (22 setembre 2017). Els docents rebran formació per detectar alumnes radicalitzats. *ARA*, p. 14

- PACMA, Partido Animalista. (2012). *Programa electoral, eleccions al Parlament de Catalunya 2012*. Versió PDF. Recuperat de <https://pacma.es/wp-content/uploads/2015/08/Programa-electoral-elecciones-Catalunya-2012.pdf>
- Pardinilla J. (25 de maig de 2003). Cap empresa no contractarà una dona si li ha de costar un cèntim més que el contracte d'un home. *AVUI*.
- Parlament de Catalunya (15 de juny de 1983). Diari de Sessions /P-Núm. 138 / Sessió Plenària Núm. 71 / 15 juny 1983, p. 4301.
- Parlament de Catalunya (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, LEC*. Barcelona: Parlament de Catalunya. Publicada en Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm.5422, del 16 de juliol de 2009.
- Pérez, S. (19 de febrer de 2002). El mercado laboral rechaza a las chicas con fracaso escolar, pero acepta a los chicos. *EL PAÍS, Sociedad*. Recuperat de: https://elpais.com/diario/2002/02/19/sociedad/1014073205_850215.html
- Pérez-Portabella, M. i Aragó, C. (1987). *Conèixer l'infant i l'adolescent. Aportacions a l'educació en el lleure*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Direcció General de Joventut.
- Petrus, A. (2002). Universidad y tópicos pedagógicos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, segunda época, pp. 233-259.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, segunda época, pp. 87-110.
- Plataforma de ONG de Acción Social / Plataforma Tercer Sector (2015). *El Tercer Sector de Acción Social en 2015. Impacto de la crisis*, 7s.
- PxC, Plataforma per Catalunya. (2012). *Programa electoral, eleccions al Parlament de Catalunya 2012*. Versió PDF.

Prisiones hace el primer estudio de los Hombres encarcelados por violencia doméstica. (29 de maig de 2000). *ABC*, 44.

Ramon Paraiso (4 d'octubre de 2014). *Las competencias y el derecho a una educación permanente. Elementos para un discurso crítico alternativo*. De vuelta.

Ramonedá, J. (2 d'abril de 2015). Los partidos acontecimiento. *EL PAÍS*.

Ramos Quiroga, J. A. (2009). *TDAH en adultos: Factores genéticos, evaluación y tratamiento farmacológico*. Barcelona: UAB, 23 (Tesis doctoral).

Recio, A. (30 de noviembre de 2012). Cuaderno de depresión 15: ¿El fin de las clases medias? *A Mientras Tanto*, 108. Recuperat de <http://www.mientrastanto.org/boletin-108/notas/cuaderno-de-depresion-15>

Requena, M. (setembre 2016). L'ascensor social. ¿Fins a quin punt l'educació garanteix una millor posició social? *Observatori social de «la Caixa»*. Recuperat de <https://observatoriosociallacaixa.org/ca/-/el-ascensor-social-hasta-que-punto-una-mejor-educacion-garantiza-una-mejor-posicion-social->

Rica, S. de la (2012). *Observatorio laboral de la crisis-Resultados Octubre 2010*. FEDEA: Fundación de estudios de economía aplicada. Recuperat de fedeblogs.net/economía.

Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.

Rodríguez, C., Díez, E.J., Rodrigo, García, J. i Rogero, J. (miembros del Foro de Sevilla) (16 de juny de 2017) “Tanto vendes, tanto Vales”, el Libro Blanco de la CEOE sobre educación. Concejo Educativo- MRP de Castilla y León. Recuperat de <https://www.concejoeducativo.org/2017/tanto-vendes-tanto-vales-el-libro-blanco-de-la-ceoe-sobre-educacion/>

Rodríguez M. (19 d'agost de 2013). Port de la Selva cobrará por primera vez un rescate por imprudencia. *EL PAÍS Cataluña*. Recuperat de https://elpais.com/ccaa/2013/08/19/catalunya/1376938890_435119.html

- Rodríguez, P. (26 de març de 2017). El Consell Escolar tanca el debat sobre el futur de l'educació a Catalunya. *El diari de l'educació*.
- Sarriegui, J. M. (10 de juny de 2007). Vaso medio lleno en satisfacción laboral. *EL PAÍS, Negocio*. Recuperat de:
https://elpais.com/diario/2007/06/10/negocio/1181483255_850215.html
- Save the children (2010) *Informe sobre el estado mundial de las madres*.
- Serrat, E. (2002). L'adquisició de segones llengües. AAVV, *Llengua i immigració*.
Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar social.
- SI, Solidaritat Catalana per la Independència. (2012). *Programa electoral, eleccions al Parlament de Catalunya 2012*. Versió PDF. Recuperat de
<http://elnostreraco.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/programa-si1.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya (novembre 2014). *Informe sobre els drets dels infants. 25 anys de la Convenció: principals reptes pendents*
- Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya (desembre 2006). *Consell superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya*.
- Sistema d'informació sobre drogodependències a Catalunya. *Informe anual 1993*. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Òrgan Tècnic de drogodependències. Recuperat de
https://scientiasalut.gencat.cat/bitstream/handle/11351/2022/drogodependencies_catalunya_1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soria, M. A. i Rodríguez, L. (2007). *Perfil Psicológico del homicida doméstico*. En Congreso latinoamericano de estudiantes de psicología. Barcelona.
- Shultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.

- Subirats M. (18 de febrer de 2017). La gent de demà. *Ara*. Recuperat de https://www.ara.ad/firmes/marina_subirats/gent-dema_0_1745225485.html
- Toharia, J. J. (coord.), (2011). *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*. Madrid: Biblioteca Nueva, Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1993). La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història. *Temps d'Educació* n° 10, 2n. semestre, pp. 123-143.
- Vall, T. (24 de desembre de 2017). Per què l'educació arracona les humanitats. *Aradiumenge*, núm.189, p. 5.
- UGT (17 de mayo de 2019). *UGT reclama un Plan de Inclusión Tecnológica porque la mitad de los españoles son analfabetos digitales*. Recuperat de <https://www.ugt.es/ugt-reclama-un-plan-de-inclusion-tecnologica-porque-la-mitad-de-los-espanoles-son-analfabetos>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *Informe mundial sobre l'aprenentatge i l'educació d'adults. Repensar l'Alfabetització*. Hamburg: UIL.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning CONFINTEA VI Mid-Term Review (2017b). *Avances, desafíos y oportunidades: el estatus del aprendizaje y la educación de adultos. SÍNTESIS DE LOS INFORMES REGIONALES*. Hamburg: UIL
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. CONFINTEA VI Mid-Term Review) (2017). *The status of adult learning and education in Europe and North America*. Hamburg: UIL
- Unión Europea (2006). *Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (2006/962/CE)*. Diari Oficial de la Unió Europea, 30 desembre 2006.

- UPD, Unión Progreso y Democracia. (2012). *Programa electoral. Eleccions al Parlament de Catalunya 2012*. Versió PDF. Recuperat de <http://elnostreraco.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/programa-upyd.pdf>
- V Congreso Europeo de Gerontología (2-5 de juliol de 2003). *XLV Congreso de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología (SEGG)*. Barcelona.
- Vidal, T. (1987). Aproximación a la geografía de la población de Catalunya. *A II Encuentros de Geografía Euskalherria-Catalunya*. Instituto Geográfico vasco “Andrés de Urdaneta”.
- Vilanova, M. (2005). *Voces sin letras. Analfabetos en Baltimore*. Barcelona: Anthropos.
- World Social Summit, Roma, (26 de setembre de 2008). *Fearless: dialoghi per combattere le paure planetarie*. Recuperat de <https://www.sordelli.net/notizie-mainmenu-113/notizie-dal-sociale-mainmenu-79/529-fearless-dialoghi-per-combattere-le-paure>

Capítol 4

Antecedents històrics: les campanyes d'alfabetització de la dictadura(1939-1975)

4.1 Apunt sobre les accions alfabetitzadores i culturals de la República i els primers anys de la dictadura

La nostra tesi s'inicia com a data simbòlica l'any 1975, la mort del dictador, però atès que algunes de les reivindicacions que es van fer durant la transició per part de la Coordinadora d'Educació d'Adults i el SEPT (Servei d'Educació Permanent dels Treballadors) es fonamentaven en promeses i normatives anteriors incomplertes, hem començat la nostra aproximació l'any 1963, inici de la *Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural* que, al seu torn, tenia un referent explícit en la *Junta Nacional contra el Analfabetismo* de 1950 (Ministerio de Educación Nacional, 1950).

Les campanyes d'alfabetització anteriors a la de 1963, la de 1922 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1922), les de les Milícies de la Cultura en el front de batalla durant la guerra de 1936-39, les Brigades Volants de la rereguarda en el mateix període bèl·lic no les he recollit per no allargar el fil de la història *ad infinitum*, tret d'alguna referència que m'ha semblat important. Tampoc no pretenem fer una anàlisi de les campanyes de l'època franquista. Tanmateix, un breu recorregut per la seva realitat, encara que aquesta només estigui centrada en l'alfabetització i posteriorment en la postalfabetització, ens completa alguns arguments per entendre el desenvolupament de la formació en competències bàsiques d'adults en el període estudiat, 1975-2009. Al nostre entendre, les campanyes d'alfabetització posen de manifest eixos discursius que han arribat fins als nostres dies.

La República va abordar l'educació i la cultura com un aspecte important del seu programa de reforma social. Eren conscients de la pesada llosa d'analfabetisme que s'arrossegava. No obstant això,

la educación de adultos no sufrió grandes cambios con respecto a décadas anteriores (...)

La sensibilidad de los republicanos no se tradujo en una firme actuación práctica. El olvido en que queda sumida la educación de adultos se justifica por la grave situación en que hallaron la enseñanza primaria y que urgía socorrer, así como por los múltiples problemas de aquel momento histórico, lo que no ‘excusa’ la desatención de que fue objeto y que es una constante histórica de la educación de adultos (Flecha, López Palma i Saco, 1988, p. 82).

Moreno (1992a), en la mateixa línia que Flecha *et al.* (1988), afirma que “la II República no acometió en sus inicios ninguna labor extraordinaria de alfabetización de adultos”. I afegeix: “Sería en plena guerra civil cuando, al margen de las tradicionales clases de adultos, surgirían iniciativas especiales de lucha, en este caso, contra el analfabetismo” (p. 113).

Retenim el primer argument discursiu que, com hem vist en un capítol anterior, conforma la història de la formació en competències bàsiques d’adults: **la desatenció de l’educació d’adults**, fins i tot en els moments de profunds canvis socials i polítics. Desatenció social que marca la seva empremta fins al moment actual. Cal subratllar, això no obstant, les importants i esperançades pràctiques educatives i culturals de les *Misiones Pedagógicas* dirigides a la població adulta, especialment a la població adulta rural. Segons el Decret de creació (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1931), el seu objectiu era “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”. L’orientació docent anava dirigida als mestres de les escoles infantils, i l’educació ciutadana consistia en xerrades informatives sobre els principis democràtics, l’esperit republicà i l’estat.

Però en separar implícitament “cultura” d’allò que s’entén per “formació bàsica”, que demana temps i no es pot basar en accions locals i puntuals com les de les *Misiones Pedagógicas*, aquesta segregació o/i indefinició no resolta en l’educació d’adults, planteja un

segon tema de reflexió que ha anat fluint també fins a l'actualitat. La pregunta és: què aixopluga el concepte de formació en competències bàsiques ciutadanes o en competències bàsiques per a la vida? quins aprenentatges acadèmics, quins aprenentatges culturals, digitals (en l'actualitat), intercomunicatius, intrapersonals, transprofessionals,...? **Quins aprenentatges necessaris conforma el concepte de competències bàsiques**, competències clau o formació bàsica d'adults? Qui els determina i amb quins criteris?

Aquesta pregunta la contestava l'Ordre del 29 de desembre de 1939 per a les classes d'adults, fet que va iniciar successives respostes diferents que amb el pas dels temps van canviant sense, insistim, que s'argumentin els criteris que les determinen.

Consistirán las clases referidas [les d'adults] en labor cultural a base de las materias del programa escolar, trabajos manuales en madera, cartón, papel, etc., dentro de las posibilidades disponibles y preparación técnica, a base de correspondencia, contabilidad mercantil, mecanografía, taquigrafía, etcétera, cuando ello sea factible (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 122).

Es planteja també un tercer element discursiu en aquests antecedents del nostre relat, element que ha estat debatut de nou entre nosaltres en el moment que escric aquests paràgrafs: **l'adoctrinament**. La realitat del moment amb la República assetjada, l'estesa i important manca dels instruments acadèmics elementals per part d'àmplies capes de la població (lectoescriptura, càlcul i mínima comprensió lectora), va obligar moltes institucions i partits polítics a incidir en aspectes de les competències transversals esmentades, especialment l'alfabetització. Les Casas del Pueblo i els Ateneus llibertaris durant la República, les Milícies de la Cultura i les Brigades Volants, emmarcades en l'enfrontament bèl·lic, vehiculaven a través de l'alfabetització els respectius plantejaments polítics, imbuïen amb els seus idearis la formació d'adults que realitzaven, com no podia ser d'una altra manera tenint en compte la situació o, simplement, com mai no pot ser d'una altra manera.

Haurem de referir-nos, doncs, a la prevalença en l'educació dels plantejaments ideològics, dels valors explícits o implícits, dels principis programàtics i de la presència o absència de pensament crític, per una banda, i l'educació entesa fonamentalment en la seva vessant metodològica i didàctica per l'altra.

El règim franquista va amarrar ideològicament l'ensenyament tant dels infants com dels adults des del primer moment¹¹⁵. No cal dir-ho, en un sentit diametralment oposat i combatiu de l'ideari que conformava l'escola pública de la República i els ensenyaments d'adults en temps de guerra. En un llenguatge normatiu ho expressava la citada Ordre de 1939 per a les classes d'adults:

En el tiempo que duren las referidas clases de adultos, los Maestros a quienes se les confíen dichas clases, harán las explicaciones oportunas y adecuadas para exaltar el espíritu de nuestro Glorioso Movimiento Nacional y su significación en el orden patriótico, religioso y social aprovechando las explicaciones de Historia, Geografía y cuantas circunstancias crean oportunas para los fines que se indican (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 122).

Amb un llenguatge més inflammat, s'acostuma a citar un text d'un llibre de lectures infantils de 1942 del prolífic Adolfo Maíllo - *Camino. Libro de lectura comentada* -, Inspector General d'Ensenyament Primari, Director de la Divisió d'Educació d'Adults i d'Extensió Cultural del MEC i a partir de 1958 del CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de la Enseñanza Primaria), anomenat per alguns el "pedagog orgànic del règim":

La escuela de España tenderá a formar héroes, con los resortes del alma tensos para dispararse hacia los blancos inmortales. Los hijos de una raza "que muere porque no muere" precisan de un modelo vital pletórico de eternas ejemplaridades. No artesanos, ni profesionales; ni incluseros del mundo; ni pioneros; nuestra escuela formará caballeros a

¹¹⁵ Annex imatges, n. 1

la española. Caballeros andantes del ideal nuevo, Quijotes de la gran Caballería que se va a formar para dar la batalla definitiva a los credos abstractos, desustanciadores y esterilizantes que amenazan de muerte a las fuerzas eternas y divinas que mantienen, prolongan y acrecientan los maravillosos fenómenos de la vida y de la cultura (Maillo, 1942)

Ens ha cridat l'atenció que a la Introducció d'aquest mateix llibre -amb lectures com "Mis amores" (Dios, mis padres y mi patria), "A la Virgen María", "Numancia", "El descubrimiento de América", "La vuelta del destierro" (el Cid), "JONS: romance de Onésimo Redondo", "Canción en loor del Soberano y autentico Pastor: Jesús" o "El Generalísimo Franco"- Maíllo insinua que pretén oferir als mestres simplement una metodologia del comentari, però només amb el títol de les lectures sembla evident en quin marc ideològic es mou

lo que hasta ahora no ofrecían los libros escolares: una sistemática del comentario y ampliación que han de hacer conjuntamente maestros y niños, si queremos seguir los dictados de la «escuela activa», conquista metodológica que no morirá (Maíllo, 1942, introducció).

La Campanya d'Alfabetització de 1950¹¹⁶ respon als mateixos paràmetres d'exaltació patriòtica i enaltiment del dictador dels primers anys de la dictadura. "Y entre himnos banderas, imperios y vidas eternas, se llega a 1950, y la situación del analfabetismo es tan grave que se legisla el *deseo* de erradicarlo." (Acebillo, 1978, p. 38). Flecha, López i Saco (1988) transcriuen testimonis que havia recollit el butlletí Cercles de Cultura del SEPT en el seu número 11 de finals de 1980:

Nos podemos encontrar documentos como uno del Ayuntamiento de Borjas (León) del mes de junio de 1950 que dice: «El resultado ha sido sorprendente. Antes no conocían a

¹¹⁶ Annex imatges, n. 2-13

nuestro Caudillo. Algunos ni habían oído su nombre. En cambio, ahora, a lo largo de las páginas que escribieron los que aquí van como esencia de lo que han aprendido, podemos leer reiteradas palabras de homenaje y gratitud para quién es el impulsor y creador de este movimiento, primer Capitán en la guerra y en la paz, nuestro Caudillo Franco, que Dios nos lo guarde. He aquí algunos juicios: ¡Arriba España! ¡Viva Franco!, Domingo López; ¡Viva nuestro Caudillo Franco! ¡Viva España!, Serafín Santín; los vecinos de Busmayor saludan a Franco, José Santín; íntimamente agradecidos, Sotero» (pp. 105-106).

Un quart eix discursiu que ha arribat fins als nostres dies: els professors i professores d'alfabetització o de les classes d'adults eren **mestres de primària, sense formació específica**. En l'Ordre de 29 de desembre de 1939 citada, es fa evident el caràcter postescolar i, per tant, retroescolar i de "segona" oportunitat amb què s'interpreta la formació d'adults, fet al qual sovint ens estem referint. S'afegeix un plus d'infantilització en fer les classes per a adults en les mateixes escoles per a infants i amb els mateixos mestres. Moltes d'aquestes arrels de l'arbre de la formació d'adults apareixen encara, tot i que modificades pel temps, transportant la seva saba als fruits de la mentalitat social i l'organització administrativa actual.

La obra educativa e instructiva de la Escuela no ha de terminar cuando el niño cumple la edad escolar, sino que ha de ser continuada por una labor post-escolar acertada, que siendo continuación de la anterior, represente, en orientación y contenido, lo que necesitan los adultos

Artículo 1º. Las clases de adultos establecidas por varias disposiciones vigentes darán principio en todas las Escuelas a partir del próximo mes de enero, en las horas más convenientes después de la labor diaria de clase, pudiendo asistir a dichas clases todos los varones de catorce a cuarenta años.

Art. 3º. Las clases de adultos son obligatorias para los Maestros que regenten Escuela Nacional, y tendrán una hora diaria de duración (Ministerio de Educación Nacional, 1940).

També a la Campanya de 1950 se segueix amb una pràctica organitzativa semblant a la que hem descrit en el paràgraf anterior. Ho subratllen tots els autors que hem citat. Moreno (1992a), per exemple, ho expressa de la següent manera:

La acción alfabetizadora era concebida y organizada tradicionalmente desde una perspectiva académico-escolar obrando con los adultos análogamente a como se hacía en la enseñanza primaria de niños (...) Se llevó a cabo, principalmente, con profesores de enseñanza primaria, sin una preparación específica, como tarea complementaria a la de impartir docencia en escuelas para niños. Era lógico que trasladaran los mismos esquemas de enseñanza-aprendizaje que seguían con los niños a los adultos (...) La falta de formación específica del profesorado participante en las campañas, el uso de métodos inapropiados, la escasez de recursos, así como actuaciones de corta duración, traería consigo que muchos de los «redimidos» volvieran a ser, con el tiempo y la falta de práctica, de hecho analfabetos (pp. 109 i 121).

Amb paraules semblants Beltrán (1990), referint-se a la Campaña Nacional de Alfabetización de 1963, afirma:

El régimen administrativo de los maestros destinados a estas escuelas [escuelas especiales para la alfabetización de adultos] será el mismo que el de los maestros con destino en escuelas ordinarias – situación que en líneas generales continúa igual en nuestros días (p. 103).

Als mestres de primària sense formació específica s'afegiran els materials d'alfabetització que en paraules de Viñao i Moreno (1998) eren

Más propios de los niños en edad escolar que de los adultos. (...) Las críticas eran de dos tipos. En unos casos porque los maestros, sobre todo en los primeros años de la campaña

[de 1950], recurrían a los únicos libros existentes, es decir a los editados para la enseñanza primaria. En otros porque los libros ya elaborados para las escuelas o clases de adultos solían ser una adaptación, sin más, de los utilizados en las escuelas primarias (p. 204).

4.2 La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural, 1963¹¹⁷

La dècada dels seixanta, on s'instaura la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural, obre un període de mobilització internacional per a l'alfabetització.

Segons subratlla Julio Lancho (2010)

La movilización Internacional contra el analfabetismo iniciada a principios de los años sesenta cristaliza en 1962. En ese año, la Conferencia General de la Unesco aprobó una Declaración en la que se planteaba, bastante ingenuamente, la erradicación del analfabetismo durante el Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1962-1971). El plan de la Unesco [fue] presentado en 1963 a la Asamblea General de las Naciones Unidas. (...) Tal como hicieron las autoridades españolas en seguimiento a dicho plan, la estrategia internacional de combate contra el analfabetismo estaba dirigida primordialmente a alfabetizar a la población activa, en la idea, que entonces era novedosa, de que el desarrollo estaba estrechamente vinculado a la mejora del nivel cultural de los trabajadores (p. 68).

Trobem de nou arguments discursius que han resistit el pas del temps, el cinquè. **La comparació amb els índexs educatius d'altres països** provoca reaccions que articulen prioritats en l'educació de joves i adults intentant acostar-nos als estàndards internacionals.

Les campanyes d'alfabetització en bona part responien a la dignitat nacional ferida per la “lacra” de l'analfabetisme que calia erradicar de forma més o menys peremptòria. Els emigrants que marxaven per milers a l'estranger van ser un dels col·lectius diana de la

¹¹⁷ Annex imatges, n. 12-18

Campanya. Juvenal de la Vega, el seu director tècnic, ho expressava de la següent manera a un “Comentario de actualidad. Atenciones especiales de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos”: “Desde la autoridad se extiende el pensamiento que considera que «al prepararse para emigrar necesitan llevar un repertorio de saberes que les hagan más fácil la estancia en el extranjero y mantengan en alto el prestigio del país de origen» empeñándose en su formación al mismo nivel, e incluso superior, que al resto de participantes” (García Redondo, 1970, p. 459, nota 49).

Però la de 1963 també respon al clima de creixement econòmic, de desenvolupament industrial, del dinamisme de la construcció i del sector serveis, que demanava mà d'obra mínimament preparada: s'incrementa l'emigració del camp a la ciutat, la notable emigració a l'estranger aporta divises, el turisme de masses influencia les formes de vida i ajuda a superar el clima econòmicament autàrquic i a suavitzar la cultura asfixiant de la dictadura. Mantenint la repressió política s'havia anat transitant del nacionalsindicalisme falangista dels primers anys al nacionalcatolicisme, que, al seu torn, perdia el seu monolitisme en la base cristiana amb la convocatòria del Concili Vaticà II, el 1959, i la primera sessió realitzada el 1962. Deixada, doncs, enrere l'autarquia amb l'entrada al govern de ministres tecnòcrates de l'Opus Dei, propers a la liberalització capitalista, s'obria el període anomenat “desarrollismo” amb el Pla d'Estabilització de 1959 i els tres “planes de desarrollo”, de 1964, 1969 i 1972. Aquest és el marc social i polític en el qual es desenvolupa la Campanya d'Alfabetització de 1963. De nou, un altre argument discursiu apareix, el sisè: **la relació de les propostes educatives amb les necessitats de l'economia**. Té un component lògic i educativament acceptable, al meu entendre, però distorsionador quan s'erigeix o pretén erigir-se en l'únic objectiu que conforma l'educació.

Subratllarem a continuació els aspectes més rellevants de la **Campanya de 1963**, especialment en aquells aspectes que creiem que van tenir repercussió, continuïtat o que

contrasten amb la realitat que van viure les escoles d'adults a partir dels primers setanta, quan comença la nostra anàlisi, és a dir, a partir de la transició democràtica. Cal subratllar d'entrada la importància d'aquesta campanya en el seu disseny que no va anar acompanyada dels resultats proclamats. La normativa és prou eloqüent. Per això en els paràgrafs següents ens limitarem pràcticament a destacar o transcriure els articles més importants legislats al BOE, citats sovint al peu de la lletra només amb aquells canvis que exigeixi la redacció, i entre cometes les paraules o frases que creiem més significatives. A continuació de cada paràgraf afegirem, quan calgui, alguna reflexió en relació a l'època de la tesi, 1975-2009, precedida amb una fletxa.

Es van crear escoles especials d'alfabetització (Ministerio de Educación Nacional, 1963a) fins a un límit de 5.000 que no havien de necessitar local propi i que, per tant, podien instal·lar-se en qualsevol local. → El problema dels **locals** de les escoles d'adults ha estat una constant durant molt de temps.

Prèviament a la proclamació per decret de la Campanya s'havien pres les mesures legislatives que van permetre la convocatòria d'oposicions per dotar de "quadres docents primaris" (Ministerio de Educación Nacional, 1963b). A continuació es van convocar 14.000 places de mestres, 6.300 d'homes i 7.700 de dones (Ministerio de Educación Nacional, 1963c), de les quals fins a 5.000 podien ser destinades transitòriament a la Campanya contra l'Analfabetisme. Els opositors aprovats podien triar escoles al servei de la Campanya contra l'Analfabetisme, o escoles de règim normal, però amb el benentès que, dins de cada província en què s'hagués de realitzar la Campanya, havien de quedar necessàriament cobertes totes les places. → La campanya tenia caràcter de prioritat. Montserrat Sala, explica a l'entrevista que li vaig fer el mecanisme d'adjudicació de places a les quals es va presentar l'any 1963 i com, malgrat aquesta prioritat, es donava a l'alfabetització una categoria de segon ordre.¹¹⁸

¹¹⁸ Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

Els mestres que eren destinats a la Campanya no tenien només una dedicació docent per normativa, sinó que havien de “participar en la localització i cens dels analfabets”. → Aquest aspecte de la “localització” va tenir continuïtat en les primeres experiències educatives d’adults nascudes a la transició però, en aquest cas, de forma voluntària, especialment la localització de persones amb dificultats lectoescriptores per convidar-les a assistir a les escoles d’adults.

Els mestres havien de fer mil cent hores de classe en el curs, i es podien realitzar en jornades intensives d'acord amb les necessitats de l'ensenyament en cada cas, i sense subjecció al calendari escolar. El Director de la Campanya Nacional d’Alfabetització proposava en circulars i informes una programació que aconseguís l’alfabetització dels adults en 150 hores → Volem subratllar el fet que els mestres no s’havien de subjectar al calendari escolar. La formació d’adults hauria de subjectar-se als ritmes laborals i socials de les persones adultes que no sempre coincideixen amb el calendari escolar.

Els mestres destinats a escoles d’alfabetització d’adults havien de fer un curset de preparació amb orientació pràctica. Els qui no superessin les proves d'aquest curset eren destinats amb caràcter forçós a escoles de règim general de localitats menors de deu mil habitants. → Cal subratllar un aspecte positiu, al nostre entendre: la necessitat d’una preparació prèvia, accentuada aquesta necessitat amb el fet que de no aprovar el curset els mestres serien destinats a escoles infantils. Suposava que els artífexs de la campanya creien que alfabetitzar persones adultes exigia una preparació específica diferenciada de l’alfabetització dels infants. El curset, però, era curt i insuficient.

Prèviament s’havia creat un nou marc teòric impulsat per la *Junta Nacional contra el Analfabetismo* i recollit en l’obra col·lectiva “La alfabetización de adultos”. En ella, l’inspector Pablo Guzmán “tildaba de «mezquino» el balance de la atención prestada en la etapa anterior a los «métodos rápidos». En su opinión, «en la mayoría de los casos se ha

logrado muy poco más que vaciar en los nuevos moldes de la *rapidez* los viejos contenidos de una enseñanza *puerilizada* en su léxico, en su presentación, en sus ilustraciones, en sus recursos didácticos, en su concepción integral. No podía ser de otro modo si, como advertía, el profesor de los adultos era «un profesor de niños». La enseñanza de adultos requería «un método distinto». Su analfabetismo no era igual al de los niños. De ahí que fuera necesario conocer, previamente, la «entidad y rasgos diferenciales del adulto como discente» y el tipo de analfabetismo que le caracterizaba, así como, en el ámbito estrictamente didáctico, ordenar, por ejemplo, las grafías y fonemas de acuerdo con su mundo afectivo y utilizar simultáneamente la letra script y la impresa en textos tomados de su entorno cotidiano” (Viñao, i Moreno, 1998, p. 214). → Crida l’atenció la claredat amb què aquest inspector es refereix a l’especificitat de la formació de persones adultes, encara que, en aquest cas, restringida al tema de l’alfabetització. Com explicàvem en el capítol anterior, aquest terme, especificitat, posava nerviosos als responsables de la formació d’adults l’any 2004, cinquanta anys després, malgrat totes les evidències acadèmiques i pràctiques existents. La manca de preparació prèvia específica dels docents i l’organització escolaritzada de la formació d’adults continuen sent assignatures pendents. Un segon aspecte que crida l’atenció és la crítica que Pablo Guzmán fa de l’aplicació i l’ús dels “mètodes ràpids” en alfabetització en l’etapa anterior a 1963: “vaciar en los nuevos moldes los viejos contenidos”. Suposem que no seria la primera vegada ni serà l’última que en metodologia educativa s’adopta una concepte/paraula nova, mantenint els estils educatius, els continguts i les pràctiques de sempre.

Amb tot aquest aparell teòric, legislatiu i de mitjans previstos es va decretar la “Campana Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural dirigida a la desaparición o reducción hasta límites mínimos de los índices de analfabetismo” (Presidencia del Gobierno, 1963).

En la declaració d'intencions d'aquest decret s'afirma que per concentrar mitjans i actuació es redueix l'objectiu immediat als que no superin l'edat de 50 anys si es tracta de dones o de 60 si són homes. Amb això es pretenia augmentar les garanties d'eficàcia de la Campanya. → Amb aquesta norma es diferencia el rol consuetudinari i discriminatori de l'home i el de la dona. En tots dos casos la Campanya va dirigida a persones en edat laboral. Com hem dit més amunt, es pot inferir que preocupa el nivell de competències acadèmiques instrumentals necessàries per a l'economia. Molts dels estudis sobre competències adultes dels organismes internacionals en l'actualitat com l'OCDE segueixen aquesta orientació exclusiva al mercat laboral.

La Campanya pretén tenir una triple projecció: “a) Alfabetización rápida y urgente de los analfabetos absolutos, con el complemento cultural mínimo, formativo e informativo, y la consiguiente atención a los neolectores para evitar su recaída por desuso en el mal que se combate; b) Elevación del nivel mínimo de cultura a las exigencias establecidas para la obtención del certificado de Estudios Primarios que habrán de alcanzar todos los españoles que no realicen estudios superiores a aquéllos; c) Contribuir a que todo ello se integre en una sistematizada educación permanente de adultos que extienda perfecciones y actualice todo lo posible, la cultura popular en función de los progresos y necesidades del desarrollo social y económico del país” (Ministerio de Educación Nacional, 1963d) → Ja hem vist aquesta fraseologia guerrera de l'alfabetització: “lluita contra l'analfabetisme” en el Decret que inspira la Campanya, i l'analfabetisme com un mal que s'ha de “combatre” en aquest Ordre. En positiu: apareix el concepte d'educació permanent que hauria de prendre forma en la llei d'educació de 1970 i la idea d'una alfabetització que cal completar-la amb la postalfabetització - “neolectores” - perquè no torni endarrere per desús. No prevenir la postalfabetització ha estat el taló d'Aquil·les de moltes campanyes d'alfabetització.

Els analfabets compresos entre els 14 anys i les edats assenyalades estaven obligats a prendre part en les campanyes d'alfabetització d'adults “fins que quedessin redimits de la seva incapacitat”. Els analfabets s'havien d'inscriure en el “Censo de Promoción Cultural”, obligació que subsidiàriament requeia sobre els responsables d'associacions, entitats o empreses, fins i tot els o les responsables del servei domèstic. S'assenyalen a més en el Decret la quantia de les multes que s'imposaran a particulars, tutors i empreses que no compleixin aquesta obligació. Es preveu que la Campanya duri 4 anys i "transcorregut aquest termini, caldrà agreujar les limitacions i exigències per als que durant aquest temps no hagin procurat la seva alfabetització". Per assegurar-se la inscripció en el Cens dels analfabets havien de tenir la “Tarjeta de Promoción Cultural” sense la qual, segons l'article 13, no podien gaudir de campaments, albergs o residències organitzades per las Instituciones Públicas, no podien obtenir el passaport ni llicències de caça o pesca, ni rebre préstecs o ajudes econòmiques, encara que fossin de bancs o caixes d'estalvis, ni prestacions de la Seguretat Social, ni cap ajuda de protecció escolar per als seus fills, entre d'altres limitacions, afegides a les que comportava no posseir el Certificat d'Estudis Primaris → L'obligatorietat denota un tarannà propi de qualsevol dictadura. El dret a l'educació passa a esdevenir obligació imposada.

És important reflectir que el concepte d'alfabetització s'ha ampliat a allò que avui anomenariem alfabetització funcional, tal com es diu en la declaració de principis del Decret citat i com consta en alguna de les fitxes individuals d'avaluació dels coneixements, expedides pel *Servicio de Misiones Educativas* que depenia de la *Comisaria de Extensión Cultural*. “Ya que la meta de alfabetización se fija hoy (superando los niveles mínimos establecidos anteriormente) en la exigencia de proporcionar al que es objeto de la campaña una real capacidad de lectura, asimilación, reelaboración y expresión por escrito de lo leído en una nueva forma” → Hi ha un avanç notable en el concepte d'alfabetització que corresponia a les noves directrius de la Unesco.

A la Circular nº 1 de la *Junta Nacional contra el Analfabetismo* dirigida a las *Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria* (Junta Nacional contra el Analfabetismo, 10 de septiembre de 1963) es mesura el rendiment dels mestres alfabetitzadors. Mínim mitjana: “12 alfabetizados por cada maestro [grups màxim de 20] al cabo de un año escolar (60% de la matrícula, cuando ésta haya sido de 20 alumnos), elevándose ese porcentaje de alfabetizados en proporcionalidad inversa al número de matriculados inferiores a 20 y entendiéndose que con una matrícula de 10 o menos alumnos la alfabetización debe alcanzar la totalidad de ellos” → El tema de les **ràtios** ha estat sempre present a la normativa de les escoles d’adults, amb més o menys control. En l’actualitat la ràtio màxima en alfabetització és més elevada que en la Campanya de 1963, malgrat que avui dia, la presència de persones amb dificultats lectoescriptores que desconeixen les nostres llengües vehiculars incrementa exponencialment les dificultats del procés d’aprenentatge.

Col·laboracions necessàries per dur a terme la Campanya “Nacional”. La Junta Nacional contra l’Analfabetisme demana per carta la col·laboració de les autoritats respectives, carta que acostuma a encapçalar amb les expressions "ordenar", "donar les ordres oportunes" o "reclamar". Institucions i entitats requerides: el Front de Joventuts, ràdio i televisió, sindicats, arquebisbes i bisbes de les diòcesis espanyoles, Direcció general del Treball, Administracions locals, Comissaria d'Extensió Cultural, Capacitació agrària, Direcció General de Seguretat, Guàrdia Civil, Direcció General d'Informació, Direcció General de Premsa (Junta Nacional contra el Analfabetismo, 2 de octubre de 1963). S’és conscient que tota aquesta planificació nacional pot ser poc operativa i, per això, la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional proposa als alcaldes que es creïn “equips de persones responsables” a nivell provincial i local “movidas no solo por imperativos legales, sino superando lo que sería meramente moral de obligación, por un celo ardiente de servicio a la Patria, cristalizado en nuestro caso, en lo que el Ilmo, Director General de Enseñanza

Primaria ha denominado «la obsesión alfabetizadora» → De nou l'estigma autoritari i la ideologia de l'ardor patriòtic motivadora de l'acció.

Al marge d'aquests estigmes, els mitjans que es van esmerçar van ser molt importants. Darrere de la Campanya hi havia el Pla de Desenvolupament de caràcter tecnocràtic i que, com afirma Beltran (1990, pp. 115-120), s'expressava amb una gran minuciositat numèrica. Un detall només: l'objectiu a partir de setembre de 1963 era el d'alfabetitzar 613.673 homes i 999.970 dones. No reproduïrem aquí les quantitats del material divers que es va dedicar a la Campanya - cada partida valorada econòmicament -, però normalment superen les desenes o centenars de milers de cada un dels materials destinats als aprenents: cartilles d'alfabetització, quaderns d'escriptura, quaderns de càlcul, bolígrafs, llapis, gomes, llibres de lectura, llibres per als neoelectors, regles mil·limetrades, compassos, semicercles, esquadres, caixes tipogràfiques, enciclopèdies per obtenir el Certificat d'Estudis Primaris, mànecs anatòmics, electròfons, col·leccions de discos, projectors, diapositives, receptors de ràdio i televisió per als centres alfabetitzadors, etc., i el catecisme de la doctrina cristiana per a adults.

L'any 1964 es fa un concurs públic per seleccionar material d'ensenyament d'adults per a la Campanya Nacional d'Alfabetització (Ministerio de Educación Nacional, 1964). Viñao i Moreno (1998), a l'obra citada, comenten que per aquelles dates havien arribat a la inspecció d'ensenyament primari inspectors amb alguns coneixements de la literatura pedagògica francesa i anglosaxona i de les publicacions de la Unesco. El director de la Campanya, Juvenal de Vega y Relea, en una memòria que se li atribueix datada l'any 1969, deia que “una de las preocupaciones por considerarla clave para su desarrollo, ha sido la de encontrar el mejor método posible para la alfabetización de adultos”. En el concurs públic es van presentar diferents mètodes que, segons la memòria, van ser assajats per tot el país. “Después de estos ensayos -continua la Memoria- se decidió adoptar el método denominado palabras

generadoras, que responde a las inspiraciones de Neijls (1961)¹¹⁹ recogidas y divulgadas por la Unesco.” (p. 216). El mètode adoptat finalment es basava en el “empleo básico de 40 palabras generadoras, de cada una de las cuales, por análisis, se llegue a sus últimos fundamentos fonéticos y gráficos y, por síntesis, se vaya a la frase; todo ello de modo que, desde el primer día de clase, el alumno pueda leer y escribir palabras solamente a base de los elementos literales que va progresivamente descubriendo”. La primera paraula generadora era “oso”¹²⁰ (Viñao i Moreno, 1998, p. 217) → La creació de materials a la formació d’adults ha estat constant, especialment per part dels professionals, amb poc o cap suport de les administracions, i normalment amb escassa difusió. Es fan molt esforços per a “ús intern”. Durant l’etapa de Benestar Social (1988-2004), la Generalitat també va crear força materials. Però la Campanya de 1963, segons la memòria citada, va fer, a més, una cosa poc comuna: assajar els materials abans d’adoptar-los.

Ja hem dit que la Campanya es va plantejar un objectiu més ampli que la pura alfabetització. Va ampliar el concepte d’analfabetisme al d’analfabetisme funcional. Es va preocupar pel que anomenava l’analfabetisme per desús. Va potenciar l’existència de classes per poder obtenir el Certificat d’Estudis Primaris. No endebades s’anomenava, a més de Campanya d’Alfabetització, de Promoció Cultural. Aquest concepte incloïa, a més de l’adoctrinament patriòtic i religiós de l’època, els llibres per a neoelectors, un curs de 30 minuts per ràdio, emissions per Televisió Espanyola, un curs de cultura general per correspondència i un periòdic quinzenal de 36 pàgines, *Alba*, del qual s’editaven de 200.000 a 300.000 exemplars i s’enviava gratuïtament a les escoles i locals alfabetitzadors. Estava destinat als neoelectors per evitar l’analfabetisme de retorn per desús. A més, es va crear la “Pequeña universidad” que “consistía en conferencias presenciales o radiadas para las que ya en 1963 Juvenal de

¹¹⁹ Es refereix a Karel Neijls, autor a qui el 1961 la Unesco li va publicar “Las cartillas de alfabetización preparación evaluación y empleo”.

¹²⁰ Annex imatges, n. 15.

Vega proponía un programa de 10 temas - cada uno de los cuales podía dar origen a varias conferencias - que iban desde «El hombre y su destino individual, social y eterno» hasta «El ocio y su empleo: diversiones, juegos, deportes, espectáculos, excursiones, lecturas, etcétera»¹²¹ (Viñao i Moreno, 1998, p. 217). Julio Cabero a *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, citat per Eva García Redondo, diu que «Lo significativo de estas experiencias [especialment les de ràdio i televisió] son dos aspectos: por una parte, que se forma un grupo de técnicos, docentes y pedagogos para su realización, asumiendo que los programas educativos deben poseer una narrativa y estructura diferente a los programas de carácter cultural y divulgativos, y en segundo lugar que se producen materiales didácticos de acompañamiento para el trabajo de profesores y estudiantes» (García Redondo, 2017, p. 461, nota 60).

L'any 1965, dos anys després d'iniciada la Campanya, en un informe de la Dirección General de Enseñanza Primaria titulat “Una campaña decisiva para acabar con el analfabetismo en España” es donen dades dels bons resultats alfabetitzadors que s'estan obtenint i es van prenent mesures per solucionar els problemes pendents i per a la finalització de la Campanya dos anys més tard. Normativament es prenen mesures en dos camps: els dels analfabets que no poden assistir a les escoles i la d'aquells que un cop alfabetitzats haurien d'obtenir el Certificat d'Estudis Primaris. “Para aquellos analfabetos adultos que por diversos motivos no puedan frecuentar las clases de las escuelas especiales de alfabetización y que constituyen los casos difíciles a los que la acción de dichas escuelas especiales no puede llegar, pero a los que la campaña ha de atender del mejor modo posible”, es planteja “estimular y hacer efectiva la posibilidad de que toda persona letrada con capacidad y tiempo para hacerlo enseñe a leer y escribir”. Es determina, a més, que la Inspecció Provincial d'Ensenyament Primari estudiaria les peticions i informacions a fi de “establecer

¹²¹ Annex imatges, n. 18.

comunicación orientadora con los Alfabetizadores solicitantes para contribuir a adiestrarlos del mejor modo posible, directamente o a través de los maestros, tutores y alfabetizadores en las técnicas alfabetizadoras”, així com “facilitar a los adultos analfabetos relacionados el material de iniciación de que en cada caso pueda disponer”. Per estimular la presència de voluntaris s'estableixen dues formes de recompensa: podran escollir entre ser retribuïts amb 100 pessetes per cada alumne alfabetitzat o rebre un diploma d'honor “a los que no interese percibir la indicada prima y hayan alfabetizado doce o más iletrados en un año”. Es menciona la figura dels inspectors ponents d'alfabetització que “como coordinadores y supervisores del servicio, velarán por la difusión de esta modalidad alfabetizadora” (Ministerio de Educación Nacional, 1965a). → Hem remarcat aquest aspecte de promoció del voluntariat perquè va ser un dels cavalls de batalla durant els anys de 1988-2004, i ens ha interessat especialment 1) que està plantejat només per aquells casos als quals no podien arribar les escoles, i 2) el paper dels mestres alfabetitzadors en la formació d'aquests voluntaris. En l'actualitat aquelles persones amb més dificultats per alfabetitzar-se, les persones novingudes, la tendència en part normativa i en part corporativista és abandonar-los a les ONG, sense que el Departament d'Ensenyament assumeixi cap responsabilitat i menys que els professionals de les escoles d'adults tinguin cap estímul per orientar els voluntaris.

També l'any 1965 s'estableixen un nombre determinat de classes d'adults per províncies destinades a neoelectors i a ja alfabetitzats amb l'objectiu de preparar-los per a l'obtenció del Certificat d'Estudis Primaris (14 a Barcelona, 10 a Girona, 10 a Lleida i 10 a Tarragona). Funcionaran a l'escola del mestre que dirigirà aquestes classes. Els continguts tindran tres temaris: lectura, escriptura, càlcul i cultura general; formació religiosa, moral, cívica, social, sanitària i econòmica; i informació inicial teoricopràctica sobre el més gran nombre possible d'oficis especialitzats. El conjunt del segon temari formarà part del cicle de la “Pequeña universidad” a què ens hem referit anteriorment. Les classes tindran una durada de 80 dies

lectius en dues etapes i 2 hores diàries “compatibles amb els horaris laborals”. La matrícula en cada etapa serà d'un màxim de 40 alumnes i un mínim de 15. Els mestres són retribuïts i també els col·laboradors del segon i tercer temari (Ministerio de Educación Nacional, 1965b). Amb la inclusió de la formació en oficis com “mecànics, mestres d'obres, electricistes, tractoristes, fusters, etc.”, la normativa plantejava indirectament una formació d'adults més integral que superava el concepte acadèmic.

Es reajusta també la distribució de mestres alfabetitzadors en funció dels contingents provincials d'analfabets i per "procurar que l'ensenyament d'homes sigui encomanat a mestres [homes] i la de dones a mestres [dones]". A la província de Barcelona li corresponen 250 places, 20 a Girona i 7 a Lleida. Les 44 places de Tarragona queden suprimides. S'incrementen les places de mestres dones en detriment de les de mestres homes que quedin suprimides. La provisió de places de mestres dones es fa amb opositores de 1965 “donant prioritat a aquelles que haguessin participat en els cursos d'alfabetització”¹²² → De nou volem ressaltar la importància normativa que donaven a la formació inicial, encara que no fos gaire extensa i aprofundida.

El 1966 es publica una ordre del Ministeri d'Educació Nacional per donar de baixa de la Campanya d'Alfabetització als mestres d'escàs rendiment en la tasca alfabetitzadora. “Las especiales exigencias derivadas de la naturaleza misma de la función del Maestro alfabetizador requieren para que resulte eficaz la tarea de reducción de los analfabetos, aparte las técnicas adecuadas, una auténtica dedicación y rendimiento (...) ya que de otra manera resultaría baldío el esfuerzo e interés puestos de manifiesto por el Gobierno para llevar a cabo la campaña de lucha contra el analfabetismo. (...) Por tanto, este Ministerio ha resuelto que los Maestros nacionales al Servicio de la campaña de alfabetización cuya actuación

¹²² Orden de 27 de octubre de 1965 por la que se establece la nueva plantilla de Maestros y Maestras alfabetizadores. (BOE 269, 10/11/1965) - PDF (BOE-A-1965-20444).

demuestre un bajo rendimiento (...) según criterio de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria (...) podrán ser dados de baja en la referida campaña, pasando a escuelas de régimen general” (Ministerio de Educación Nacional, 1966. → No és freqüent en la normativa aquest tipus de disposicions. Evidentment la valoració del “rendiment”, suposem que amb el criteri quantitatiu del nombre d’alumnes “alfabetitzats”, possibilita l’arbitrarietat del superior que ha de decidir en un sentit o en altre. I, a més, com acostuma a passar en el funcionariat públic, qualsevol anomalia del professorat que afecta negativament als que s’eduquen és “castigada” administrativament amb un canvi de destinació, amb la qual cosa unes altres persones, en aquest cas els infants, passarien a patir les conseqüències d’aquest baix rendiment. A menys que el canvi fos degut en concret a una incompatibilitat del mestre alfabetitzador amb el món adult.

El 8 de setembre d’aquest mateix any es va celebrar per primera vegada el Dia Internacional de l’Alfabetització que havia estat fixat per la Unesco l’any anterior, el 1965. → Al voltant d’aquesta data cada any és quan apareixen més notícies de formació d’adults, especialment i lògicament sobre analfabetisme, creant-se en l’imaginari social una equiparació entre educació d’adults i segona oportunitat.

Quan ja la campanya començava a aproximar-se al seu final, el 1967 es redueix la plantilla de mestres alfabetitzadors en 1.047 mestres. Es manté, doncs, una plantilla de 3.953 mestres dels 5.000 inicials. 180 a Barcelona - se’n suprimeixen 70 -, 20 a Girona i 7 a Lleida (Ministerio de Educación y Ciencia, 1967).

L’estiu de 1968 es decreta el final de la Campanya de 1963 amb una nova reducció de la plantilla de mestres alfabetitzadors a 2.250 a tot Espanya. A Barcelona en queden 85 i 4 a Lleida. “Estos Maestros tendrán esencialmente a su cargo la alfabetización básica de los adultos, pero si el contingente de analfabetos no permitiera el cumplimiento de la jornada de trabajo establecida (...) se deberá completar la enseñanzas de niños de la localidad que

carezcan de puesto escolar o con actividades de educación de adultos, especialmente clases de preparación para la obtención del Certificado de Estudios Primarios”. L’Ordre que ho determina dona dades del progrés alfabetitzador. Hi havia 1.510.899 analfabets en total, quan va començar la Campanya l’any 1963. “En las cinco campañas de alfabetización desarrolladas hasta junio de 1968 han sido alfabetizados 869.938 y aunque restan por alfabetizar unas 641.000 personas” la campanya se centrará en 350.000, ja que 150.000 “se quedarán fuera por cumplir la edad límite y otros 150.000 por circunstancias de salud o nivel mental y constituirán el analfabetismo residual, no eliminado en ningún país. En consecuencia, parece oportuno dar por oficialmente concluida la Campaña Nacional de Alfabetización, y, sin perjuicio de lograr en un plazo no superior a dos años la alfabetización de estos 350.000 españoles, poner en la acción futura un especial énfasis en las actividades de educación permanente de adultos” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1968). ➔ Hem insistit en el tema de la reducció de plantilles i, per tant, en la quantitat de mestres alfabetitzadors que corresponien a cada província, perquè serà un argument important de les mobilitzacions de la transició: que l’Estat compleixi les seves quotes assignades. En aquest darrer còmput ni a Lleida, ni a Tarragona els correspon cap mestre alfabetitzador.

Com en ocasions anteriors la reducció de plantilles suposava recol·locar tots els mestres vacants. L’ordre de cessament serà en primer lloc els mestres de baix rendiment i després els més nous per ordre d’antiguitat que es destinaran a escoles ordinàries o a possibles vacants de mestres alfabetitzadors en altres províncies segons que informa la Escuela Española (14 de agosto de 1968).

4.3 Final legislatiu de la *Campaña de alfabetización*. La *Ley General de Educación* i el programa d’Educació Permanent d’Adults

La Campanya oficialment acabada l’any 1968 continua amb la reducció de mestres fins a l’any 1973. Però abans d’aquesta data, el 1970, la *Ley General de Educación* y

Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (Jefatura del Estado, 1970), coneguda com a llei Villar Palasí, ja havia situat l'Educació Permanent en l'horitzó educatiu:

El Sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna. (Art. 9.1)

El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación Permanente de Adultos (Art. 12.1)

Moreno (1992b) comenta aquesta inclusió de l'Educació permanent en el si del sistema educatiu i mostra la problemàtica que aquest fet comporta i al qual nosaltres ens referíem en el capítol 3r fent-nos la següent pregunta: Dins el sistema educatiu, quin altre paper li queda a la formació d'adults que el de segona oportunitat, amb el que això comporta de retroescolaritat?

La educación permanente se plasmó en los objetivos de la LGE. En este caso, la interpretación de la educación permanente corrió peor suerte. Efectivamente, frente a la realizada en el *Libro Blanco (Libro Blanco de Educación de adultos de 1986)*¹²³, en la LGE parecía que de lo que se trataba era «de construir un sistema educativo permanente»; cuando lo que debía ser permanente era el proceso mismo de educarse el sujeto a lo largo de la vida, y no el sistema educativo propiamente dicho. Es decir, cabía hablar de un sistema de educación permanente como lo hacía el *Libro Blanco*, pero no de un sistema educativo permanente, en el cual la educación permanente quedaba aparentemente reducida a la oferta educativa del MEC (Moreno, 1992b, p. 116).

El Capítol IV de la LGE es dedica a “Educación permanente de adultos”. Després de les Campanyes d'alfabetització s'amplia definitivament el marc de l'educació d'adults de

¹²³ Es refereix al *Libro Blanco de Educación de adultos de 1986. Ob. cit.*

l'alfabetització a l'educació permanent. EPA (Educació Permanent d'Adults) serà durant molts anys i fins a l'actualitat, en la majoria del territori de fora de Catalunya, les sigles incorporades a la formació d'adults. La llei decreta:

Uno. Mediante centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

Dos. Dentro de su función de educación permanente, las universidades deberán organizar por sí solas o en colaboración con las Entidades y Colegios profesionales cursos de perfeccionamiento (Art. 44).

La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad. (Art. 45.1).

“Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de las competencias del Ministerio de Trabajo (...) así como la que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria” (Art. 45.2).

Los Centros estatales que impartan exclusivamente las enseñanzas para adultos, a que se refiere el artículo cuarenta y cuatro, tendrán la estructura adecuada a su finalidad concreta en la forma que en cada caso se establezca por el Ministerio de Educación y Ciencia (Art. 91).

Volem subratllar uns quants aspectes que afecten la nostra història, a més del que ja hem assenyalat, la incardinació de l'educació permanent dins del sistema educatiu.

1) amb aquesta llei i les concrecions legislatives posteriors neix la idea de les escoles d'adults de l'època actual “mediante centros especialmente creados” (...) amb “la estructura adecuada a su finalidad concreta”. No va ser fins vuit anys més tard, l'any 1979, quan es van crear legalment els primers centres que impartien en exclusiva ensenyaments per a persones adultes (Ministerio de Educación, 1979). Per tant, immediatament després de la LGE, la gran i lògica preocupació, tenint en compte el caràcter marginal de la formació de persones adultes en els departaments d'educació, continuaven sent les orientacions pedagògiques per a l'educació general bàsica (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970 i 1971). Les escoles especials d'alfabetització de la Campanya, reconvertides per la lletra de la llei, però amb tots els estereotips academicoescolars heretats de la Campanya, seguien les estructures organitzatives i les indicacions pedagògiques emanades per a l'EGB i, com l'any 1963, les escoles especials tampoc no eren en exclusiva, sinó que també s'impartia educació permanent “en los centros ordinarios”.

2) apareixen també els tres grans àmbits de la formació d'adults que després es reproduiran amb un llenguatge o un altre a totes les lleis posteriors que s'hi refereixen: bàsic, professionalitzador i cultural;

3) a la llei del 70, els tres àmbits estan sota la “planificació i supervisió” del Ministeri d'Educació, planificació i supervisió que no serà efectiva, ja que es farà “sin perjuicio de las competencias” dels altres ministeris competents, en aquest cas, Treball i Agricultura, més

endavant a Catalunya, Treball, Agricultura, Cultura i administracions locals. A la pràctica, aquesta dependència d'Educació afectarà només a la formació bàsica, obrint la porta a la retroescolaritat i uniformitat/adaptació organitzativa i curricular, i tancant les mentalitats a altres tipus d'organitzacions i funcionament alternatiu de la formació d'adults, coordinat i contextualitzat;

4) és l'última llei d'educació que té en compte també les universitats. Per això obliga les universitats (“deberán”) a fer cursos de perfeccionament, “dentro de su función de educación permanente”. Pura literatura administrativa, cosa que no treu que, en algun cas, més per voluntat i sensibilitat d'una universitat que per la imposició de la llei, hi hagués programes que podríem qualificar d'extensió universitària. Finalment, volem subratllar

5) que “la planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales (...) sobre los métodos que requiere la acción (...) y la psicología de los adultos”. Sociologia, pedagogia i psicologia adulta necessàries prèviament per impartir cursos amb adults i per definir la seva organització que encara avui estan esperant la seva concreció legislativa i administrativa.

L'any 1972 una Ordre regulava els ensenyament per a adults equivalents a l'EGB¹²⁴ que havien de respondre a les línies generals de les *Orientaciones pedagógicas para la educación general básica* per a l'any acadèmic 1970-71. A més,

Dadas las características del alumnado previsible no será necesario que estas enseñanzas se distribuyan en cursos regulares de duración fija, sino que los Centros donde se impartan deberán adaptar el contenido y el desarrollo de las mismas a las especiales condiciones de los alumnos (Art. Primero, 2).

¹²⁴ Orden de 11 de septiembre de 1972 sobre regulación de las enseñanzas para adultos equivalentes a la Educación General Básica (BOE 226, 20/09/1972) - <https://www.boe.es/boe/dias/1972/09/20/pdfs/A17000-17001.pdf>

Aquestes advertències normativament establertes eren idèntiques a les d'una Ordre anterior en què es regulava l'ensenyament permanent d'adults per poder obtenir el títol de formació professional de primer grau (Ministerio de Educación y Ciencia, 1972).

Com veurem en l'apartat següent estem en un clarobscur permanent. Sense formació prèvia específica i sense una inspecció específica, els mestres d'adults – mestres que sí han rebut una formació prèvia per ensenyar a nens – o els professors de formació professional tendiran a seguir les orientacions pedagògiques establertes i regulades per a la infància o l'adolescència. I, malgrat no “sigui necessari que aquests ensenyaments es distribueixin en cursos regulars” segons les Ordres citades, normes que amb una interpretació adaptada a les necessitats adultes permetrien establir un calendari específic en funció d'aquestes necessitats, tanmateix, la mentalitat corporativa, la inèrcia, la comoditat, l'entorn normatiu i de control de la seva activitat, faran que se segueixi el calendari escolar a l'ensenyament d'adults i la distribució dels cursos establerts per als infants o adolescents, sens dubte, amb algunes adaptacions menors.

L'any 1973 es declara de nou el final de la Campanya d'alfabetització amb la supressió de les escoles especials d'alfabetització (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973a):

Por decreto del 10 de agosto de 1963 se inició una Campaña Nacional dirigida a la desaparición o reducción hasta límites mínimos de los índices de analfabetismo (...) Considerándose que, al cabo de diez años de Campaña, se han logrado plenamente los objetivos que se propuso el mencionado Decreto (...) Se suprime, con efectos de 31 de agosto próximo, la totalidad de las escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos (...) Los Maestros titulares definitivos que vinieran sirviendo estas escuelas (...) pasando en sus propias provincias a servir, con carácter provisional, escuelas de régimen ordinario (Introducción).

A continuació una nova Ordre suprimia les *Escuelas especiales de Alfabetización* creades per a la Campanya de 1963 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973b):

se ha estimado conveniente, como primera medida, proceder a la supresión de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos (...) creando simultáneamente el Programa de Educación Permanente de Adultos (Introducción).

Suprimir la campanya suposava alguns problemes: què es feia amb les escoles especials i els seus alumnes?, què es feia amb els mestres alfabetitzadors?, com s'estructurava l'educació permanent d'adults prescrita a la Llei General d'Educació? Per donar resposta a aquestes qüestions, a la mateixa Ordre es fa una transmutació lingüística, les escoles especials d'alfabetització s'anomenaran Aules d'Educació Permanent d'Adults i Cercles de Promoció Cultural. Per tant, s'estableix un *continuum*:

Sin embargo, con el fin de no interrumpir las importantes realizaciones llevadas a cabo en el campo de la promoción social de los adultos, y mientras no se regulen y concreten las estructuras y funcionamiento de la Educación Permanente se hace necesario seguir utilizando al máximo en esta etapa previa, los recursos de que se venía disponiendo en la extinguida Campaña de Alfabetización, y de modo especial y en la medida que sea necesario, el profesorado específicamente formado para esta tarea entre tanto que establecen los planes y programas para la formación de educadores de adultos y para convalidar los estudios de este género... En tanto no se aprueben las oportunas disposiciones para la ejecución de los objetivos que proponga el Programa, éste actuará a través de Aulas de Educación Permanente de Adultos y de Círculos de Promoción Cultural (Introducción).

Finalment es fixen les plantilles inicials de professors que han d'atendre els Serveis del Programa d'Educació Permanent d'Adults. A Barcelona li corresponen 71, a Girona 0, a Lleida 4 i a Tarragona 2. Dels 5.000 professors de la Campanya d'Alfabetització de 1963

s'ha passat a 1.000 a tot Espanya per l'Educació Permanent d'Adults. A Catalunya el compliment d'aquestes quantitats de mestres promesos serà un dels arguments de les reivindicacions quan començi estrictament el període històric d'aquesta tesi (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973c).

El 1974 es promulguen les Orientacions Pedagògiques per a l'EPA. Han passat quatre anys des de la LGE. S'han anat publicant i revisant les Orientacions pedagògiques a nivell d'EGB. Arriba el torn de l'EPA. Amb una literatura propera al concepte d'especificitat de la formació d'adults, que anirà apareixent al llarg de la nostra història, les concrecions dels tres cicles i les set àrees que planteja no deixen de posar el retrovisor en les orientacions pedagògiques de l'EGB. El mateix títol és eloqüent: *Orientaciones pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974). Citaré uns quants fragments de l'Ordre per ressaltar un cop més com la literatura pedagògica legal pot estar allunyada de la pràctica educativa posterior:

Desde el punto de vista de la reflexión científico-pedagógica, la Educación Permanente está produciendo ya -en todo el mundo- un profundo movimiento de reforma de las estructuras y los sistemas educativos (...)

Cuatro notas caracterizan y condicionan la situación educativa en que el adulto se desenvuelve:

- El carácter voluntario, libre, de asentimiento personal a los objetivos, contenidos y técnicas de trabajo.
- Necesidad de actualizar los conocimientos debido tanto al rápido avance científico y tecnológico, cuanto a la creciente distancia que entre generaciones van estableciendo las modernas y profundas reformas educativas.

- Su condición de «ser ya comprometido» - sus experiencias orientan de algún modo todo su comportamiento - frente a la condición de «ser disponible» propia del niño y del adolescente.

- El desarrollarse, fundamentalmente, a través de la participación en grupos dinámicos y altamente configuradores.

La EPA exige, pues, revisar cuidadosamente las estructuras organizativas que deben establecerse en los Centros, Círculos y Aulas de EPA (I. Introducción).

Estem davant els plantejaments sociològics i psicològics que posteriorment s'han defensat des de les teories pedagògiques adultes amb poca transcendència organitzativa. Malgrat que les "Orientacions Pedagògiques" en la mateixa Introducció estableixen la necessària adequació: "La EPA exige, pues, revisar cuidadosamente las estructuras organizativas que deben establecerse en los Centros, Círculos y Aulas de EPA. Exige asimismo un replanteamiento total de la tecnología educativa"

També entre els supòsits educatius que planteja per a l'EPA les Orientacions Pedagògiques destacarem aquells que s'han defensat des de les teories pedagògiques per a la formació de la població adulta:

- Fijación de criterios diferenciales para la correcta aplicación de los métodos didácticos a cada nivel habida cuenta de: a) Los intereses del adulto. b) Las necesidades de cierta sistematización de las nociones adquiridas, c) La urgencia de economizar tiempo y esfuerzo, d) La base experiencial que el adulto aporta, e) Las características psicológicas de racionalidad, originalidad, madurez, etc. que le son propias.

- Referencia y adaptación al ambiente próximo, así como a las necesidades de la comunidad local, el empleo, la productividad y el bienestar.

- Participación del alumno en el proceso educativo, organización y gobierno, programación y selección de contenidos y autoevaluación.

- Creación de un estilo propio en cada Centro, según las peculiaridades del alumnado y su necesidad de encontrar en la institución un sentido a su mundo, a su vida, y un motivo de seguir aprendiendo (I. Introducción).

Amb relació al professorat:

Especial atención merece el profesorado que se dedique a la Educación Permanente de Adultos, ya que las circunstancias y objetivos que la orientan son distintos a los que definen la educación en la infancia y adolescencia. En efecto, la EPA obliga al profesor a actuar como un «animador social», utilizando adecuadas técnicas de orientación y huyendo por igual de posiciones culturales dogmáticas y de actitudes paternalistas; debe hacer posible la forja de fuertes personalidades con alto sentido de participación y plenitud de sus facultades expresivas (I. Introducción).

Els objectius a aconseguir venen marcats pels següents principis:

En términos generales puede admitirse que se ha logrado una adecuada madurez en el adulto a nivel de Educación General Básica cuando se hayan conseguido los siguientes objetivos: 1. Consolidar criterios y actitudes que le lleven (..) a dar un sentido a su vida, satisfacción, plenitud y alegría a su existencia; 2. Asimilar la cultura de nuestro tiempo (...); 3. Lograr una adaptación y ajuste del adulto a su profesión (...) 4. Prepararle para un comportamiento convivencial y comunitario, de integración y participación en el quehacer social” (II. Objetivos generales de la educación permanente a nivel de EGB).

Finalment, les “bases de programació per àrees educatives” dissenyen les següents àrees: comunicació, social, formació moral i religiosa, ciències de la naturalesa, expressió artística, pretecnològica i professional. A cada àrea es proposen objectius, continguts i metodologia per a cada un dels tres cicles en un procés que retorna, malgrat les intencions i la literatura de les introduccions, a una retroescolaritat, tot i que, en aquest cas, mitigada.

Des de 1972 les persones adultes podien obtenir el Graduat Escolar en els Centres d'Educació Permanent creats amb aquesta finalitat i, prèvia autorització, també en els Centres d'Educació General Bàsica, d'Ensenyament Mitjà, de Formació Professional o d'Educació a Distància. Però recordem que els primers centres específics d'Educació Permanent no es van crear legalment a Espanya fins a l'any 1979 (Ministerio de Educación, 1979), vuit anys després de promulgada la LGE i sis anys després de la supressió de les escoles especials d'alfabetització. Com hem anat subratllant, en les escoles especials d'alfabetització reconvertides o en els centres ordinaris d'EGB, amb alguns mestres que parcialment dedicaven el seu horari lectiu a l'EGB d'adults i a l'EGB d'infants i a partir de la seva formació rebuda a l'escola de mestres, la realitat havia de ser necessàriament que la formació d'adults esdevindria en general una reproducció facsimil de l'EGB infantil.

El 1976 es crea la normativa per a la qualificació d'alumnes pel sistema d'avaluació contínua en els ensenyaments per a adults equivalents al nivell d'EGB (Ministerio de Educación y Ciencia, 1976a i 1976b): “Los alumnos matriculados en los Centros de Educación Permanente de Adultos creados con este fin o en Centros ordinarios que tengan autorización para impartir estas enseñanzas, bien como círculos o como aulas, podrán obtener el título de Graduado Escolar mediante las calificaciones obtenidas por el sistema de evaluación continua”(Art. 1). Però, contradictòriament, uns articles més avall a la mateixa Resolució es crea un sistema d'avaluació mixt: “En la evaluación final se tendrán en cuenta las calificaciones obtenidas por el sistema de evaluación continua y la calificación obtenida en una prueba final” (art. 4). Tal prova l'elaborarà la ponència provincial de l'EPA, que fixarà la data en què una Comissió Examinadora realitzarà la prova en el mateix centre.

Val la pena retenir aquests aspectes: l'obtenció del títol a partir d'una prova preparada externament, la doble dedicació dels mestres a classes infantils i d'adults i el número de mestres designats a les províncies de Catalunya quan desapareixen les escoles especials

d'alfabetització, seran elements que configuraran les reivindicacions amb què comença el nostre període històric.

Aquest recorregut pels antecedents de la formació d'adults centrada en la legislació d'àmbit estatal acabarà l'any 1980 quan es produeixin els traspasos dels serveis d'ensenyament a la Generalitat de Catalunya (Presidencia del Gobierno, 1980):

El estatuto de autonomía de Cataluña, aprobado por ley orgánica cuatro/mil novecientos setenta y nueve, de dieciocho de diciembre, en su artículo quince establece la competencia de la Generalidad en materia de enseñanza. En consecuencia, procede traspasar los servicios del estado inherentes a tal competencia (Introducción)

B. Servicios e instituciones que se traspasan (Anexo).

Se transfiere a la Generalidad de Cataluña: (...)

3. La titularidad o, en su caso, la dependencia de los centros docentes públicos de educación preescolar, educación general básica, educación especial, educación permanente de adultos, bachillerato, formación profesional, enseñanzas integradas, enseñanzas especializadas, escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos y escuelas oficiales de idiomas en el ámbito de Cataluña.

4.4 Clarobscur d'una època. Unes hipòtesis de treball

Julio Lancho (2010) comenta que les campanyes d'alfabetització que a la dècada dels seixanta va plantejar la Unesco en el Decenni de les Nacions Unides pel Desenvolupament, i en les quals pretenia “bastante ingenuamente, la erradicación del analfabetismo”, tenien una sèrie de característiques que poden aplicar-se -o van ser un calc- a les campanyes de la dictadura, especialment a la del 1963. Ja hem anat repetint que aquesta és l'antecedent immediat i conformador de molts dels trets de la formació d'adults posterior. Comentaré seguit d'una fletxa algunes petites variants del cas espanyol. Segons Lancho (pp. 69-70), doncs, les Campanyes d'Alfabetització:

- Suelen tener una dimensión nacional.
- La idea básica de la que parten es la de erradicar la lacra del analfabetismo en poco tiempo.
- Su diseño obedece a una planificación muy centralizada, que sigue, pese a los discursos, pautas logísticas y operativas tomadas de la estrategia militar. Suelen contar con un *staff* bastante cualificado en los niveles centrales de decisión y con alfabetizadores poco cualificados. → En el cas espanyol pot afirmar-se alguna idea semblant malgrat que els alfabetitzadors fossin mestres de primària, poc qualificats per a l'educació de persones adultes.
- Suelen mostrar una gran carga ideológica, vinculándose con objetivos estratégicos nacionales, de clase, religiosos, de partido, etc. → A España la línea ideológica va ser el nacionalcatolicismo que, tot i mantenir-se ferm, va anar modulant la seva radicalitat amb el pas dels anys i els dictats de l'economia fins al “espíritu del 12 de febrero” de 1974, propuesta tímidamente aperturista del govern d'Arias Navarro.
- Muestran una visión remedial y paternalista: el analfabeto es un ser que debe ser redimido de la ignorancia. → Insistiré més avall en aquest punt i en el punt similar de “erradicar la lacra de l'analfabetisme”.
- Pese al discurso transformador que las acompaña, suelen conformarse con obtener resultados rudimentarios → Recordem que en la Campanya de 1963 es parlava de promoció cultural i s'obria el camp de l'alfabetització a l'alfabetització funcional. També es volia evitar l'analfabetisme per desús. Reprendrem la idea de Julio Lancho de l'*staff* qualificat per reflexionar sobre la dissolució progressiva de la qualificació quan va esdevenint pràctica alfabetitzadora.
- Suelen utilizar materiales estandarizados para todo el territorio, construidos y editados ex profeso.

— Los resultados estadísticos constituyen el principal objetivo. Importan poco los resultados prácticos que puedan obtener las personas → Recordem l'obsessió numèrica de la Campanya de 1963 que arriba a una concreció que adjectivaríem de ridícula. Recordem que segons l'Ordre de 6 d'agost de 1968 citada, a Espanya hi havia 1.510.899 analfabets al començament de la Campanya i que cinc anys més tard havien estat alfabetitzats 869.938, ni un més, ni un menys. L'obsessió per les xifres poden arribar al versemblant esperpèntic de les paraules sovint citades de l'Inspector en Cap de Galícia, Don Pedro Casellas, dirigides als mestres alfabetitzadors el 1964: “Sabemos que no vais a hacer absolutamente nada, pero la Unesco nos exige cifras, mandad cifras” (SEPT, 1980, p. 14).¹²⁵

Les campanyes d'alfabetització estan lluny de ser el triomf de la llum sobre les tenebres. Ho afirmava Hans Magnus Enzensberger, quan l'any 1985 va rebre el premi Heinrich Böll. Va titular el seu discurs d'acceptació “Elogi de l'analfabetisme” (El País, 8 de febrero de 1986). En recollim un fragment:

Se han hecho enormes progresos desde que, en 1951, la Unesco inscribiera en su bandera el lema de la alfabetización. En una palabra: es el triunfo de la luz sobre las tinieblas. Nuestra alegría por este triunfo se mantiene dentro de ciertos límites. El mensaje es demasiado hermoso para ser verdad. Los pueblos no han aprendido a leer y escribir porque tuvieron ganas de hacerlo, sino porque se les ha obligado. (...) A partir de ese momento, el aprender ha quedado sometido al control del Estado y sus agencias: la escuela, el ejército, la justicia.

¹²⁵ Aquesta obsessió per les xifres sense contingut real s'estén durant tota la Campanya. M'explicava una “militant” de l'època que per poder entrar a una fàbrica en un lloc de treball sense qualificació laboral l'exigien el certificat d'estar alfabetitzada. Ella tenia el batxillerat, però amb el batxillerat no l'haurien admès en el lloc de treball perquè hauria aixecat sospites de “revolucionària”. Va anar a la Pl. Espanya de Barcelona a fer l'examen per obtenir el certificat d'alfabetitzada. Era una sala d'actes molt gran amb unes 200 persones i gent dreta. Els van donar un full per omplir amb preguntes i els van dir: “els que sàpiguen escriure que posin a la pregunta 1 tal cosa, a la 2 tal,…” i així fins omplir tot l'examen. “I els que no sàpiguen escriure que es quedin que els ajudarem a omplir l'examen”). Annex imatges, n. 19

La finalidad que perseguía la alfabetización de la población nada tenía que ver con la Ilustración. Los filántropos y los sacerdotes de la cultura que la propagaron fueron únicamente los instrumentos de la industria capitalista, que exigía del Estado que pusiera a su disposición una mano de obra cualificada.

Tot i que l'alfabetització permet obrir finestres il·limitades a la societat quan aporta un “significat afegit” als coneixements i la cultura de les persones alfabetitzades, això no treu que les campanyes d'alfabetització tinguin objectius immediats per part dels qui les instrumentalitzen en línia amb la denúncia d'Enzensberger i d'altres autors. En el nostre cas, més en la de 1963 amb el transfons del “desarrollismo”, que en l'anterior de la dictadura, negada fins a l'extrem dels ideals del “Movimiento Nacional”.

A les dues campanyes també s'afegia – ja ho hem exposat - la vergonya nacional en comparació amb altres països: l'analfabetisme com a “lacra social”. L'analfabetisme es considera, per tant, vergonya o malaltia que cal erradicar, plaga que cal evitar, crim a la pàtria que cal castigar¹²⁶, empresonats per la ignorància que cal redimir¹²⁷. “Es dona per descomptat que l'analfabet està mancat d'atributs cognoscitius formals, de capacitat d'abstracció, de racionalitat, de representació simbòlica, (...) mentalment *tabula rasa* (Raja Roy-Singh, 1990, p. 7). Les “campanyes” tenen un llenguatge bèl·lic:

Las limitaciones que presentaban las campañas contra el analfabetismo de la década de los cincuenta o las campañas de alfabetización de los sesenta eran diversas. La primera de ellas fue, sin duda, la propia concepción subyacente en el término campaña, que se asociaba con los de ofensiva, contienda, lucha. Desde esta perspectiva parecía que los analfabetos fuesen los responsables de su estado y no, por el contrario, el producto de una

¹²⁶ Annex imatges, n. 3

¹²⁷ Annex imatges, n. 9

situación heredada más amplia de marginación social, económica y cultural (Moreno, 1992a, p. 112).

Afegim uns quants elements més del clarobscur amb què titulàvem aquest paràgraf i que creiem que han creat en bona part l'imaginari social sobre la formació d'adults. Hi hem anat insistint. En tot el període hi ha una analogia amb l'ensenyament primari: els mestres alfabetitzadors són mestres de l'escola infantil. El seu règim administratiu es posa de manifest clarament en el moment que declarats complerts parcialment o totalment els objectius de la Campanya els mestres alfabetitzadors d'adults que queden vacants són reincorporats a escoles ordinàries infantils, de la mateixa manera que quan són cessats per baix rendiment o per implementació de la plantilla de mestres dones. Quan la seva tasca a la formació d'adults no omple tot el seu horari la compaginen com a mestres de l'escola infantil. La referència a l'educació infantil són constants. És el motlle que donarà forma a la formació bàsica d'adults. Les mateixes Orientacions Pedagògiques són Orientacions pedagògiques per a l'Educació Permanent d'Adults, a "nivel de Educación General Básica". La imatge social que es tracta d'una segona oportunitat, d'una versió adaptada de l'educació infantil, cau pel seu propi pes.

Ja hem comentat també la inútil pretensió d'aconseguir resultats balsàmics a curt termini dels problemes culturals o acadèmics de la població adulta. L'alfabetització en especial és una tasca lenta en què els factors sociològics i psicològics juguen sovint un paper determinant fins i tot amb un bon aparell metodològic.

A finals de l'any 2011 una sèrie de professionals relacionats amb la formació de persones adultes des de diferents àmbits, davant la manca de formació prèvia del professorat d'adults, sigui funcionari, contractat o voluntari, vam redactar una "Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes i joves" editada on line per l'ICE de la Universitat de Barcelona [Formariz (coor.), García (relat) *et al.*, 2011]. La meva sorpresa ha estat que la normativa legal i el discurs de les

campanyes d'alfabetització de la dictadura, la pròpia obra col·lectiva *La alfabetización de adultos* de 1963, base teòrica del breu curset que s'impartia prèviament als mestres alfabetitzadors, el mateix capítol IV de la LGE sobre l'educació permanent d'adults o les Orientacions Pedagògiques de 1974, avançaven bona part dels nostres pressupòsits recollits a la carta: el caràcter voluntari de la formació d'adults i les seves conseqüències (tot i que, com hem vist, en l'època més dura de les campanyes, l'alfabetització era obligatòria i no constar en el cens de promoció cultural suposava dures conseqüències administratives, econòmiques i polítiques), desenvolupar l'educació a través de la participació en grups, plantejar que s'han de revisar les estructures organitzatives de l'EPA, proposar criteris diferencials entre l'educació infantil i l'educació d'adults per a la correcta aplicació dels mètodes didàctics, partir dels interessos, de l'experiència dels adults i les seves característiques psicològiques: maduresa, racionalitat, etc., contextualitzar localment la temàtica a impartir, indicar la conveniència que cada centre tingui el seu estil propi per tal que l'adult pugui descobrir un sentit a la seva vida i al seu món, i citem textualment de les orientacions pedagògiques de 1974: “participació de l'alumne en el procés educatiu, organització i govern, programació i selecció de continguts i autoavaluació”.

Adolfo Maíllo (1968), de qui ja hem dit que alguns autors el consideren el “pedagog orgànic del règim” afirma a *Escuela Española*: “Se hace indispensable hoy, en una sociedad en cambio, (una de cuyas características esenciales es la creciente necesidad y conciencia de participación), oír a los usuarios para fijar los objetivos de la educación” (núm.1669-1670, p. 1371). Ja hem opinat que moltes d'aquestes característiques de la formació de persones adultes, que resumim amb el concepte d'especificitat i amb la necessitat d'una formació universitària prèvia dels formadors d'adults, continuen sent negades en els nostres dies teòricament per alguns responsables i administrativament per tots els responsables de l'ordenació normativa, amb algunes adaptacions menors curriculars i organitzatives a les

quals la pròpia pràctica obliga. Per una banda s'imposava, doncs, la ideologia nacional catòlica (religió, pàtria i culte personal al dictador o viceversa), que es va anar emmascarant amb el pas del temps, però que no va deixar mai d'estar insistentment present; per una banda, doncs, l'autoritarisme dictatorial, la manca de llibertats l'estricta control i repressió política, i la por, per mantenir les mentalitats sotmeses, però per l'altra, uns plantejaments metodològics i didàctics apropiats per a la formació d'adults.

La hipòtesi de treball és que, atès que la formació en competències bàsiques d'adults no té presència pública, ni té rellevància política ni administrativa, deixa el discurs força lliure a la persona o persones que arriben com a responsables d'aquest àmbit. Si aquestes persones tenen una preparació i coneixements previs sobre la formació d'adults per la seva experiència personal - cosa que no acostuma a passar, ja que es tracta d'un rang de consolació o d'aquells que en-algun-lloc-administratiu-s'ha-de-col·locar -, aquesta persona pot deixar la seva empremta, la qual cosa tampoc significa automàticament la transmissió i la transformació de la pràctica, atesa les seves pròpies adherències i inèrcies consuetudinàries.

No voldria donar a entendre que la persona responsable sense experiència personal prèvia en formació d'adults que arriba a un cert nivell de responsabilitat en aquest àmbit no pugui aprendre i canviar la seva mentalitat. Però no ho té fàcil a l'administració. Si és un rang inferior, trobarà dificultats en l'atenció dels rangs superiors, ja que les seves responsabilitats i preocupacions estaran en uns altres sectors educatius de major transcendència pública. Si amb rang superior se l'ha adjudicat per adherència la responsabilitat de la formació d'adults, absorbit per la seva responsabilitat prioritària tendirà a delegar la preocupació per a la formació d'adults, i tornarem al punt de partida. Aquestes afirmacions no són fruit de l'especulació, sinó fonamentalment d'una llarga experiència, també en el marc administratiu. Cal un canvi organitzatiu profund, difícil d'abordar, però al meu entendre absolutament necessari, per transformar la línia de sortida i la casella d'arribada.

Per les poques informacions que tenim de la vida de Juvenal de Vega y Relea, director tècnic de la Campanya d'Alfabetització de 1963, hem pogut comprovar vestigis d'una comprensió específica de la formació d'adults, més enllà dels evidents trets de la dictadura. Aquestes informacions ens permeten mantenir la hipòtesi exposada de la importància de les persones i del seu coneixement previ sobre formació d'adults quan s'arriba a un càrrec de responsabilitat: havia tingut contacte durant anys amb la formació de persones adultes. Va ser inspector en cap de Càceres, va promoure el 1929 un Congrés Pedagògic Provincial. Depurat l'any 1939 i inhabilitat durant anys per les seves idees, com tants professionals de l'ensenyament, va haver de muntar a Huelva una acadèmia privada on “es van formar varies generacions d'homes” (Leblic, 24 de maig de 1979, p. 15). Suposem que en aquests llargs anys d'experiència amb persones adultes va copsar les diferències entre l'aprenentatge dels infants i dels adults, que va saber reflectir com a director de la Campanya d'alfabetització i més endavant quan aquesta es va donar per acabada.

4.5 Resum projectiu del capítol

La República (1931-1936/39) va trobar greus dèficits en l'educació primària. Possiblement aquesta fos la raó que, malgrat la sensibilitat republicana per l'educació, l'educació de persones adultes no fos una prioritat. Va ser relegada a un segon terme. Aquesta raó és o la podem considerar vàlida. La qüestió és que al llarg de la història gairebé sempre hi ha raons per relegar l'educació de persones adultes a un segon terme mantenint el cercle viciós de la desigualtat educativa, la relació estreta entre la formació dels pares i l'èxit escolar dels infants.

Durant la dictadura de 1939 a 1975 hi ha dues grans campanyes d'alfabetització: la de 1950 promoguda per la “Junta Nacional contra el Analfabetisme” i la de 1963, “Campana Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural”. Les dues es caracteritzen perquè es porten a terme des de l'administració educativa per mestres d'ensenyament primari, sense o

escassa formació específica de l'educació de persones adultes, moltes vegades en règim d'hores compartides amb l'educació infantil. Des del punt de vista dels valors que es pretenen transmetre, la primera campanya està marcada pel nacionalindicalisme d'encuny falangista, la segona fonamentalment pel nacionalcatolicisme amb empremta tecnocràtica. La primera pretén superar la vergonya comparativa internacional que suposa la "lacra" de l'analfabetisme, la segona afegeix la necessitat productiva d'una mà d'obra més preparada. Per això, aquesta obre el marc de l'alfabetització a l'alfabetització funcional i al certificat d'estudis primaris.

La Unesco havia endegat una campanya mundial d'alfabetització el 1962 que va tenir influència en el corrent teòric i metodològic de l'*staff* director de la Campanya espanyola de 1963: el reconeixement de la persona a alfabetitzar com a persona adulta, amb el que significa des del punt de vista sociològic i psicològic, i les seves conseqüències en el tractament metodològic, didàctic i organitzatiu de la formació bàsica d'adults. Aquest corrent es cristal·litzarà en la LGE de 1970, que crea els centres d'adults, i en les Orientacions Pedagògiques de l'educació permanent d'adults de 1974. En conseqüència, existeixen en aquest període quatre nivells superposats, que s'influencien mútuament: els valors i l'ideari que acompanya a la formació de persones adultes, la seva organització institucional, la metodologia i la didàctica que es pretén aplicar, i la pràctica quotidiana.

1) L'ideari de la dictadura té tres expressions clau: la religió que orienta, el caudillo que guia i la unitat de la pàtria que cohesionava. Afegim a aquest nivell una de les característiques de tota dictadura, la manca de llibertats, i que en el nostre cas es concreta en l'obligació per llei d'alfabetitzar-se, amb una aplicació no sempre estricta.

2) L'organització de l'educació d'adults depèn de l'administració d'ensenyament primari, per tant, s'encamina a una segona oportunitat acadèmicoescolar, sense locals propis per dur a terme l'alfabetització. Tanmateix - clarobscur de l'època -, criden l'atenció alguns aspectes:

que el mestre alfabetitzador no es plantejava que havia d'estar tancat a l'aula sinó que havia de participar en la localització dels analfabets i fer una tasca d'animador social i d'orientador com li atribueix les Orientacions Pedagògiques de 1974 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974). A més, havia de fugir de postures culturals dogmàtiques i d'actituds paternalistes. No calia tampoc que se subjectés al calendari escolar mentre fes les 1.100 hores de classe durant el curs, i es plantejava a partir de les mateixes Orientacions Pedagògiques que l'educació de persones adultes havia de revisar les estructures organitzatives dels centres o aules, ja que les circumstàncies i objectius "són diferents als que defineixen l'educació de la infància i l'adolescència" (I. Introducció). Per tant, cal, s'afirma, que cada centre tingui un projecte educatiu propi en funció de l'entorn i les necessitats de la comunitat local, i adaptin els continguts i el desenvolupament dels ensenyaments a les especials condicions dels alumnes i el benestar de la comunitat.

Per influència de la Unesco s'amplia l'horitzó de l'alfabetització a l'alfabetització funcional, com hem dit, i preocupa el possible retorn a l'analfabetisme per desús dels aprenentatges lectoescriptors rebuts. Per aquesta raó l'òptica s'obre al nivell de neoelectors i s'espera que si el centre s'adapta a les peculiaritats de l'alumnat aquest trobi en l'aprenentatge sentit al seu món, a la seva vida i un motiu per continuar aprenent (II. Objetivos generales), atès els ràpids avenços científics i tecnològics i la creixent distància que entre generacions produeixen les reformes educatives. Finalment s'establia l'obligació que els mestres fessin un curt curs metodològic sobre la formació de persones adultes previ i valorat, ja que no aprovar-lo significava continuar amb la primària infantil. Aquesta obligació prèvia obria la porta conceptual a la necessitat d'una formació específica del professorat d'educació de persones adultes.

3) La metodologia i la didàctica dissenyada des de *l'staff* i concretada en les orientacions pedagògiques de 1974 també estaven positivament influïdes pels corrents europeus

d'educació d'adults i, en part, per l'escola nova. És de notar la crítica que l'inspector Pablo Guzman fa del perill d'un ensenyament puerilitzat.

Una lectura de les citades orientacions quaranta-cinc anys més tard, tenint en compte que es proclamen durant la dictadura, tot i que en el seu període agònic, causa una sorpresa disruptiva del que es podia esperar d'aquest passat. Assenyalen aspectes sociopsicològics que hauria de conèixer prèviament qualsevol professorat de persones adultes, avui també: el caràcter voluntari i d'assentiment personal als objectius, continguts i tècniques de treball de la formació adulta; la condició de la persona adulta com a "ésser compromès", davant de la condició de l'infant i l'adolescent, "ésser disponible", i, per tant, el valor de l'experiència de la persona adulta com a punt de partida, experiència que cal ajudar a sistematitzar; partir dels seus interessos i economitjar temps i esforç; tenir en compte les característiques psicològiques de la persona adulta, racionalitat, originalitat, maduresa; "participació de l'alumne en el procés educatiu, organització i govern, programació i selecció de continguts i autoavaluació" (I. Introducció); desenvolupament de l'ensenyament a través de la participació en grups dinàmics; i, finalment, la proposta d'avaluació qualitativa: s'hauran aconseguit els objectius de la formació a nivell d'EGB quan s'hagin consolidat criteris i actituds que portin la persona adulta "a donar un sentit a la seva vida, plenitud i alegria a la seva existència", s'hagi assimilat la cultura del nostre temps i hagi preparat l'alumnat adult "a un comportament convivencial i comunitari d'integració i participació en les tasques socials" (II: Objetivos generales). És evident el contrast d'aquestes orientacions amb la pràctica actual dels CFA i la línia de rigorós normativisme que es va intentar establir per part de l'Administració Educativa responsable a partir de 2004:

Las orientaciones de este documento tienen, pues, un carácter eminentemente experimental, y consideran la educación como "una permanente tarea inacabada". Su finalidad (...) no es otra que la de ofrecer a los educadores un material de trabajo dentro de

una línea indicativa de acción, facilitándoles su tarea de programación inmediata (II. Objetivos generales).

4) Com actuaven en realitat els 5.000 mestres alfabetitzadors repartits per tot Espanya amb escassa formació específica de l'educació d'adults? Com actuaven els 1.000 mestres que van quedar per a l'educació permanent d'adults un cop suprimida la Campanya? Des de les orientacions de l'*staff* directiu, a la pràctica del mestre de l'època en qualsevol racó d'Espanya, no és difícil imaginar-se un abisme.

Apunto unes reflexions finals sobre aquest període inevitablement comparatives amb la situació actual. 1) Aprofitant les estructures de la dictadura es va fer una campanya de difusió de la necessitat d'alfabetitzar-se. Posteriorment tant a la dictadura com a la democràcia la difusió de la formació de persones adultes en el segment social de la "pobresa acadèmica" s'ha anat diluint fins a desaparèixer. 2) Des de les primeres normatives del franquisme fins a l'actualitat sempre ha planat la pregunta del contingut dels ensenyaments en competències bàsiques de les persones adultes (l'objectiu de les escoles de persones adultes, al nostre entendre), les seves característiques definitòries, els seus criteris orientatius, les ofertes formatives corresponents, necessàriament diferents en funció de les necessitats canviants, però amb una flexibilitat que hauria de tenir uns criteris orientadors. S'han de fer treballs manuals en fusta, paper i cartró, comptabilitat, mecanografia, taquigrafia, a més de seguir les matèries del programa escolar, tal com dictaminava la primera reglamentació de desembre de 1939? Quins aprenentatges conformen el concepte de competències bàsiques, amb quins criteris i qui els determina? Anant a l'arrel, què ha de fer un centre de persones adultes? És o ha de ser simplement una recuperació dels nivells educatius no obtinguts "en el seu moment"?

M'he interrogat també sobre el fet de la qualitat d'algunes propostes estructurals de l'última campanya d'alfabetització i les metodològiques de les orientacions pedagògiques, contradictòries amb les pulsions de la dictadura i també en el posterior desplegament pràctic.

Aquestes propostes van tornar a estar presents en el *Libro Blanco* del MEC l'any 1986, van quedar finalment soterrades a partir de la LOGSE i el desplegament normatiu posterior, amb afloraments institucionals i individuals intermitents. He apuntat en el text del capítol la meua hipòtesi. Atesa la poca presència pública, el poc interès administratiu de la formació en competències bàsiques de persones adultes, uns dirigents que tinguin criteris propis, adaptats a les necessitats de les persones adultes, podran actuar, legislar i potenciar el seus projectes amb total llibertat, precisament per l'apatia administrativa generalitzada, sempre que no exigeixin pressupostos econòmics extraordinaris.

Retinguem, finalment, tres aspectes que fan de pont amb el convuls i ric període següent, el de la Transició, amb una educació de persones adultes que depenia d'Ensenyament Primari. 1) l'afirmació l'any 1973 per part del MEC que s'havien aconseguit els objectius de la Campanya d'Alfabetització i, en conseqüència, que havien desaparegut els analfabets a Espanya; 2) a mesura que va anar avançant la Campanya d'Alfabetització es van anar reduint els mestres alfabetitzadors, 5.000 l'any 1963, 2.250 cinc anys més tard, 1.000 l'any 1973. D'aquests 1.000 per a tot l'Estat tocaven a Catalunya, 71 a Barcelona, 2 a Tarragona, 4 a Lleida i a Girona cap; 3) les proves extraordinàries que acompanyaven/substituïen l'avaluació contínua quan es tractava d'obtenir el títol de Graduat Escolar. Aquests tres aspectes seran els cavalls de batalla dels anys vuitanta.

Referències

- Acebillo, P. (1978). Incógnitas para después del franquismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 40, 36-44.
- Beltran, J. (1990). *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elogi de l'analfabetisme. (8 de febrero de 1986), *El País*.
- Escuela Española (14 de agosto de 1968). Año XXVIII, Núm. 1656. Madrid.
- Flecha, R., López Palma, F i Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. Barcelona: El Roure.
- Formariz, A. (coord.), García, V. A. (relat.) *et al.* (2011). Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes i joves. Amb glossari i autors de referencia. Barcelona: ICE de la UB, <http://hdl.handle.net/2445/21263>. Versió castellana (2012): <http://hdl.handle.net/2445/24804>
- García Redondo, E. (2017). La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la LGE. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 441-467, Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Jefatura del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Junta Nacional contra el Analfabetismo (10 de septiembre de 1963). *Circular nº 1 de la Junta Nacional contra el Analfabetismo a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria*. Madrid.

- Junta Nacional contra el Analfabetismo (2 de octubre de 1963). *Circular nº 2 de la Junta Nacional contra el Analfabetismo a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria*. Madrid.
- Lancho, J. (2010). Evolución histórica de la educación de personas adultas. A Jiménez Frías, R. (Coor.) *La educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 57-80). Madrid: UNED.
- Leblic, R. (24 de mayo de 1979). La etapa onubense de Don Juvenal. *ABC* (Edición Andalucía).
- Maillo, A. (11 de octubre de 1968). Eficacia técnica y eficacia social. *Escuela Española*, Año XXVIII, (1669-1670).
- Maillo, A. (1942). *Camino. Libro de lectura comentada*. Barcelona: Miguel A. Salvatella.
- Ministerio de Educación Nacional (1950). *Decreto de 10 de marzo de 1950, de creación de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*. BOE 90, 31 de marzo de 1950, p. 1353.
- Ministerio de Educación Nacional (1940). *Orden de 29 de diciembre de 1939 disponiendo que las clases de adultos darán principio en todas las Escuelas en el mes de enero y terminarán el 31 de marzo próximo*. Art. 2º. BOE 7, 7 de enero de 1940, pp. 122-123.
- Ministerio de Educación Nacional (1963a). *Decreto 2123/1963, de 24 de julio por el que se crean Escuelas especiales para la alfabetización de adultos*. BOE 211, 3 de septiembre de 1963, pp. 12958 a 12959
- Ministerio de Educación Nacional (1963b). *Decreto 54/1963 de 17 de enero, por el que se modifica el Reglamento general de Oposiciones y Concursos a efectos de la próxima convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional Primario*. BOE 17, 19 de enero de 1963, pp. 918-919.

- Ministerio de Educación Nacional (1963c). *Orden de 19 de enero de 1963 por la que se convocan oposiciones libres a ingreso en el Magisterio Nacional Primario para la provisión de 14.000 plazas*. BOE 18, 21 de enero de 1963, pp. 1024-1030.
- Ministerio de Educación Nacional (1963d). *Orden de 15 de octubre de 1963 sobre ampliación de la Junta Nacional de Alfabetización y constitución de la Comisión Técnica de Alfabetización de Adultos*. (BOE 262, 1/11/1963, p. 15485.
- Ministerio de Educación Nacional (1964). *Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el concurso público para seleccionar material de enseñanza de adultos, de utilización especial para la Campaña Nacional de Alfabetización*. BOE 37, 12 de febrero de 1964, pp. 1927-1928.
- Ministerio de Educación Nacional (1965a). *Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria sobre fomento de Alfabetizadores auxiliares voluntarios*. BOE 30, 4 de febrero de 1965, pp. 3141.
- Ministerio de Educación Nacional (1965b). *Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen clases de adultos para neolectores y alfabetizados*. BOE 42, 18 de febrero de 1965, pp. 3304-3306.
- Ministerio de Educación Nacional (1966). *Orden de 2 de marzo de 1966 por la que se establecen normas para dar de baja en la campaña de alfabetización a los Maestros de escaso rendimiento en la misma*. BOE 64, 16 de marzo de 1966, p.4563.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1967). *Orden de 30 de agosto de 1967 por la que se establece plantilla de Maestros y Maestras alfabetizadores en las distintas provincias*. BOE 241, 9 de octubre de 1967, pp.13864-13865.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1968). *Orden de 6 de agosto de 1968 por la que se fijan las plantillas de Escuelas de Alfabetización para el curso 1968-69*. BOE 192, 10 de agosto de 1968), pp. 11856-11857.
- Ministerio de Educación (1979). *Real Decreto 2032/1979, de 20 de julio, por el que se crean cuatro Centros Estatales de Educación Permanente de Adultos, uno en Córdoba y tres en Madrid*. BOE 205, 27 de agosto de 1979, 20991, pp. 20087.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica*. BOE 293, 8 de diciembre de 1970, 1335, pp. 19966-19966.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1971). *Orden de 6 agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica*. BOE 202, 24 de agosto de 1971, 1098, pp. 13805-13805.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1972). *Orden de 4 de agosto de 1.972 por la que se regula la enseñanza permanente de adultos equivalente al Primer Grado de Formación Profesional*. BOE 194, 14 de agosto de 1972, 1217, pp. 14886 a 14886.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1973a). *Orden de 5 de julio de 1973 por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos*. BOE 165, 11 de julio de 1973, 1217, pp. 14110-14111.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1973b). *Orden de 28 de julio de 1973 sobre creación del programa de Educación Permanente de Adultos y regulación, con carácter provisional, del desarrollo de estas enseñanzas*. BOE 183, 1 de agosto de 1973, 1078, pp. 15633-15633.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1973c). *Resolución de la Dirección General de Personal por la que se fija la plantilla inicial de Profesores que han de atender los Servicios*

del Programa de Educación Permanente de Adultos. BOE 249, 17 de octubre de 1973, 1954, pp. 20068.

Ministerio de Educación y Ciencia (1974). *Orden de 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica*. BOE 55, 5 de marzo de 1974, 402, pp. 4486-4504.

Ministerio de Educación y Ciencia (1976a). *Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se desarrolla la normativa sobre autorización de enseñanzas para adultos equivalentes al nivel de Educación General Básica*. BOE 195, 14 de agosto de 1976, 15633, p. 15888.

Ministerio de Educación y Ciencia (1976b). *Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se desarrolla la calificación de alumnos por el sistema de Evaluación continua en las enseñanzas para adultos equivalentes al nivel de E. G. B.* BOE 195, 14 de agosto de 1976, 15634, pp. 15888-15893.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1922). *Real Decreto de 26 de agosto de 1922 por el que se crea en el Ministerio de Instrucción Pública dependiendo de la Dirección General de Primera enseñanza una Comisión central que ha de tener como misión especial proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo*. Gaceta de Madrid 248, 5 de septiembre de 1922, pp. 932-936.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). *Decreto de 29 de mayo de 1931 de creación de las Misiones Pedagógicas*. Gaceta de Madrid 150, 30 de mayo de 1931, pp. 1033-1034.

- Moreno, P. L. (1992a). De la alfabetización a la educación de adultos. A Escolano A. (dir). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 111-140). Madrid: PIRAMIDE.
- Moreno P. L. (1992b). La Ley General de Educación y la educación de adultos. *Revista de Educación*. (Número extraordinario 1992. La ley general de educación 20 años después), Madrid: MEC, 109-130.
- Neijs, K. (1961). *Las cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo*. París: UNESCO.
- Presidencia del Gobierno (1963). *Decreto 2124/1963, de 10 de agosto sobre lucha contra el analfabetismo*. BOE 213, 5 de septiembre de 1963, pp.13052-13054.
- Presidencia del Gobierno (1980). *Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza*. BOE 314, 31 de diciembre de 1980, 28016, pp.28882-28883.
- Roy-Sing, R. (1990). L'alfabetització d'adults com a procés educatiu. A *Qüestions sobre l'alfabetització*. París: UNESCO. (Caixa amb 50 opuscles independents, traduït i editat per la Generalitat de Catalunya amb motiu de l'Any Internacional de l'Alfabetització, 1990).
- SEPT (1980). *Cercles de Cultura, 11*.
- Viñao, A. i Moreno, P. L. (1998) Cartillas y materiales para la alfabetización de adultos. A Escolano A. (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Annex d'imatges històriques

Capítol 4

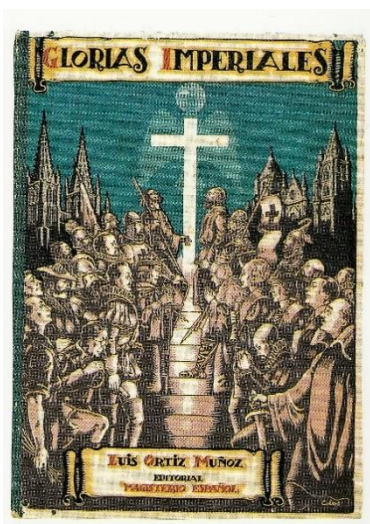
Antecedents històrics: les campanyes d'alfabetització de la dictadura (1939-1975)

M'ha semblat visualment interessant recollir algunes de les imatges de pòsters, actes, portades o pàgines de llibres, de dossiers de treball, fotografies de diaris..., sovint amb no excessiva qualitat gràfica, però que ajuden a visualitzar el que diem en el text de la tesi de forma més evocadora. Les imatges fan referència a les Campanyes d'alfabetització de 1950 i 1963, en plena dictadura. Són un bon reflex de la concepció de l'educació de persones adultes de l'època. A més, especialment la Campanya de 1963, segons la meva hipòtesi, marca bona part de l'imaginari social, el concepte, el model i l'estructura de l'educació en competències bàsiques de les persones adultes que, amb modificacions lògiques, ha arribat fins als nostres dies en el format de les escoles d'adults. Moltes de les imatges provenen del llibre *Leer y escribir en España* de Agustín Escolano, citat a la tesi.

En els requadres que acompanyen les imatges he recollit o el contingut de les mateixes o la transcripció del text que resulta il·legible per la mida de les imatges.

.....

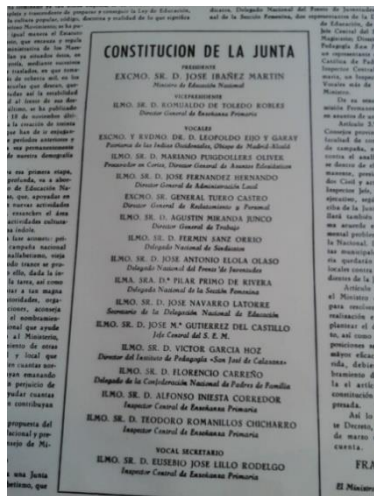
1



Una imatge de la ideologia de la dictadura, que es mantindrà durant tot el regim:
la creu i la religió, l'espasa, la pàtria,
el transfons imperial
i el caudillo.
En primer pla a la dreta la figura del caudillo
i a l'esquerra José Antonio,
fundador de la Falange
Al fons les catedrals de Burgos i León amb l'àliga
1940

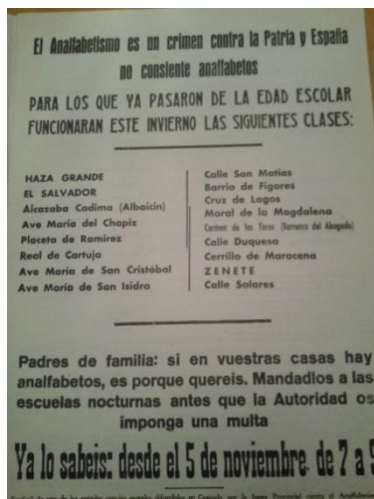
ESCOLANO, 1998, 233

2



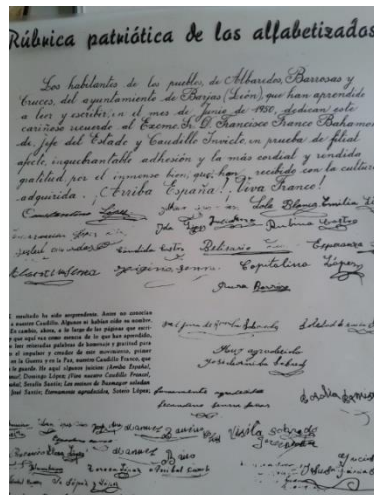
Junta Nacional contra el Analfabetismo
 Composición
 La presiden el Ministro de Educación Nacional y el Director General de Educación Primaria. Entre los vocales se encuentra el Patriarca de la Indias Occidentales, Obispo de Madrid, y los Delegados Nacionales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina
 Decreto del 10 de marzo de 1950

3



Junta Provincial contra el Analfabetismo de Granada: cartel mural
 “El analfabetismo es un crimen contra la Patria y España no consiente analfabetos”
 “Padres de familia: ¡si en vuestras casas hay analfabetos, es porque queréis! Mandadlos a las escuelas nocturnas antes que la Autoridad os imponga una multa”

4



Rúbrica patriótica de los alfabetizados
 [En letra manuscrita] “Los habitantes de los pueblos ... del ayuntamiento de Borjas (León) que han aprendido a leer y escribir ... dedican este cariñoso recuerdo al Excmo. Sr. D. Francisco Franco Bahamonde ...”
 [Mecanografiado] “El resultado ha sido sorprendente. Antes no conocían a nuestro Caudillo. Algunos ni habían oído su nombre. En cambio, ahora, ... podemos leer reiteradas palabras de homenaje y gratitud para quien es el impulsor de este movimiento, primer Capitán en la Guerra y en la Paz, nuestro Caudillo Franco ...”
 Campaña contra el analfabetismo, 1950-1962

5

Un saludo de Las Hurdes leonesas, Daniel Sobredo; ¡Viva nuestro Caudillo!, Herminia Pérez; Excelentísimo Señor Don Francisco Franco, gracias a ti seremos redimidos, nuestra gratitud será eterna, Eugenio García, etc., etc.

Es decir, la primera iniciación lograda y el mínimo aprendizaje de aquellas gentes han sido empleados, emocionalmente, para testimoniar su amor a España y para rendir fervoroso homenaje y señalar su esperanza en el salvador de la Patria, Caudillo y Jefe del Estado.

“Un saludo de las Hurdes leonesas, Daniel Sobredo; ¡Viva nuestro Caudillo!, Herminia Pérez; Excelentísimo Señor Don Francisco Franco, gracias a ti seremos redimidos, nuestra gratitud será eterna, Eugenio García, etc., etc.”

“Es decir, la primera iniciación lograda y el mínimo aprendizaje de aquellas gentes han sido empleados, emocionalmente, para testimoniar su amor a España y para rendir fervoroso homenaje y señalar su esperanza en el salvador de la Patria, Caudillo y Jefe del Estado”

(Fragmento incluido en la Rubrica patriótica)

Campaña contra el analfabetismo, 1950-1962

6



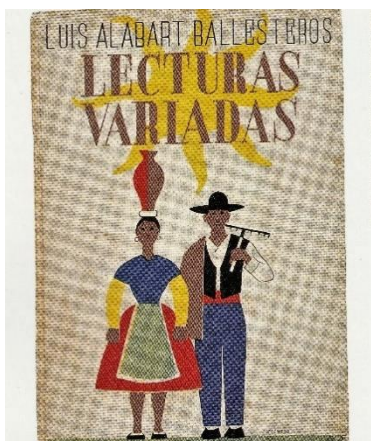
NUEVA SENDA

Método rápido de lectura y escritura
Mètode de Julio Bailón seleccionat en el
concurs de tècniques ràpides para
l'ensenyament de la lectura i escriptura.

Convocat el 1956

(ESCOLANO, 1998, 207)

7

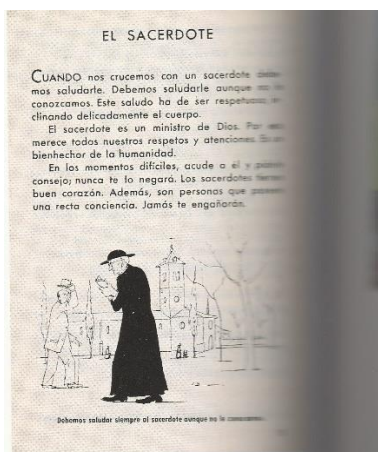


Llibre elemental de lectura seleccionat en el concurs convocat per la Junta Nacional contra el Analfabetismo el 1957. "Libro de talante adoctrinador, en el ámbito religioso, e ideología conservadora en lo que al género y la movilidad social se refiere"

1957

(ESCOLANO, 1992, 120)

8



LECTURAS VARIADAS

Una de les lectures

EL SACERDOTE

"Cuando nos cruzemos con un sacerdote debemos saludarle. Debemos saludarle, aunque no le conozcamos. Este saludo ha de ser respetuoso, inclinando delicadamente el cuerpo. El sacerdote es un ministro de Dios. Por eso merece todos nuestros respetos y atenciones. Es un bienhechor de la humanidad. En los momentos difíciles acude a él y pídele consejo; nunca te lo negará. Los sacerdotes tienen buen corazón. Además, son personas que poseen una recta conciencia. Jamás te engañarán."

9

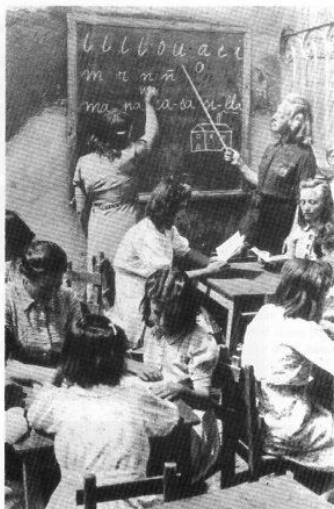


Cartell

L'analfabetisme no és concebut com el resultat d'una estructura social injusta, sinó com una xacra, una plaga, un enemic contra el qual cal lluitar i al qual cal alliberar.

Campanya contra l'analfabetisme, 1950-1962

10



“La acción alfabetizadora era concebida y organizada tradicionalmente desde una perspectiva académico-escolar obrando con los adultos análogamente a como se hacía en la enseñanza primaria de niños”

(ESCOLANO, 1992, 119)

Escuela de Formación de la Sección Femenina

Boletín informativo 1

Junta Nacional contra el analfabetismo

1951

11

JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO

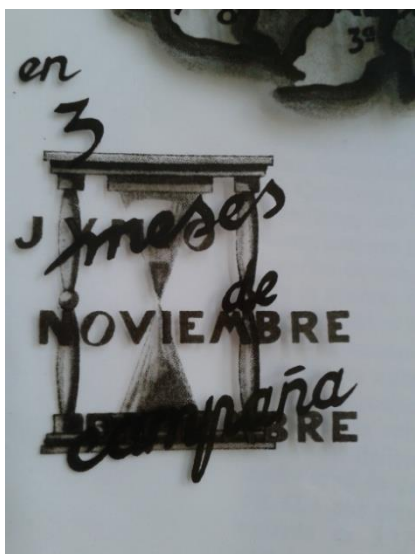
Centros donde se ha actuado, con expresión del número de analfabetos matriculados y declarados aptos

ANEJOS	CORTIJOS Y CASERIOS	ANALFABETOS MATRICULADOS	DECLARADOS APTOS
13	1	3.485	3.218
34	62	7.433	5.575
31	—	884	831
10	10	1.458	1.242
4	—	1.502	820
—	17	2.786	1.474
92	90	17.528	13.160

RES DELS RESULTATS DE L'ACCIO DE LA J

Junta Nacional contra el Analfabetismo
Resultados en León, Jaén, Almería, Málaga, Sevilla y Cádiz (Segons les xifres aportades van ser alfabetitzats un 75% dels matriculats)

12



Campaña de alfabetización (1963-1973)

Decreto 2124/1963,

sobre lucha contra el analfabetismo

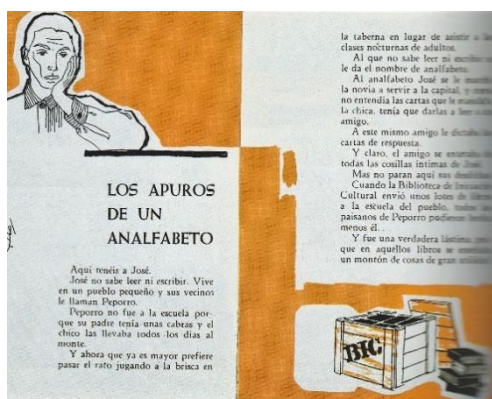
Alfabetització en tres mesos.

La Circular nº 1 de la Junta Nacional contra l'Analfabetisme de 10 de juliol de 1963 dirigida a les inspeccions provincials concreta "cada període d'alfabetització" en 75 dies lectius amb dues hores diàries.

Es tracta de 150 hores de classe sense remunerar quan es tracta de treballadors que han d'abandonar el seu treball per assistir a classe.

Coincideix aquest període amb el del Conveni de l'OIT que comentem en el capítol 5.

13



Primer libro de lectura

La raíz y la espiga

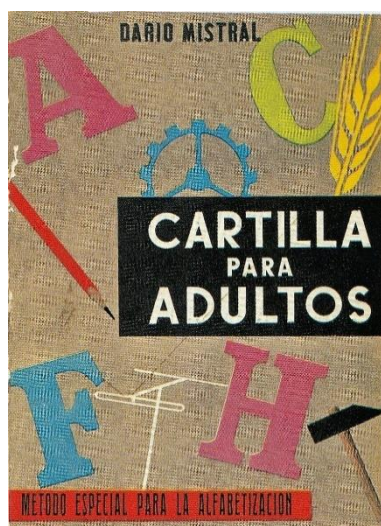
LOS APUROS DE UN ANALFABETO

La promesa de José, Peporro, analfabet, està “sirviendo en la capital”, i atès que Peporro no entén les cartes que li envia, se les ha de llegir un amic “que se entera de todas sus intimidades”

1964

(ESCOLANO, 1998, 212)

14



CARTILLA PARA DULTOS

MÉTODO ESPECIAL PARA LA ALFABETIZACIÓN

1964

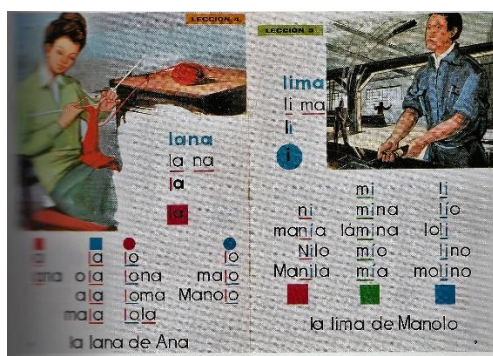
(ESCOLANO, 1998, 213)

15



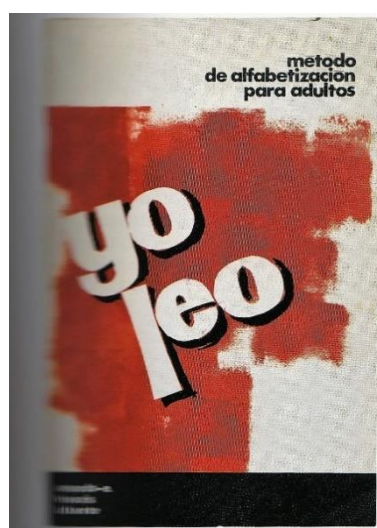
Albor
 Cartilla de alfabetización para adultos
 Segueix el mètode analíticsintètic de paraules
 generadores. La primera és OSO i
 Un mètode d'educació vial de la mateixa època
 1966
 (ESCOLANO, 1998, 215)

16



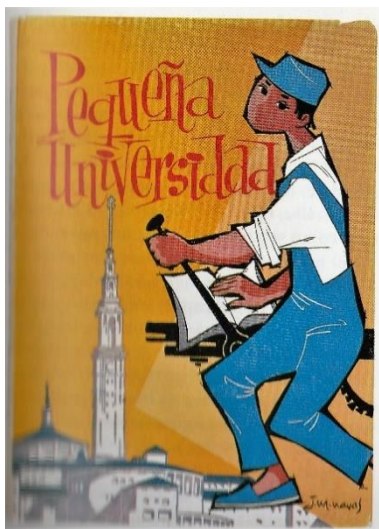
Ventana
 Método de alfabetización por radio
 “La llar i el treball a la fàbrica: dos gèneres i dos
 mons, el femení i el masculí”
 1966
 (ESCOLANO, 1998, 211)

17



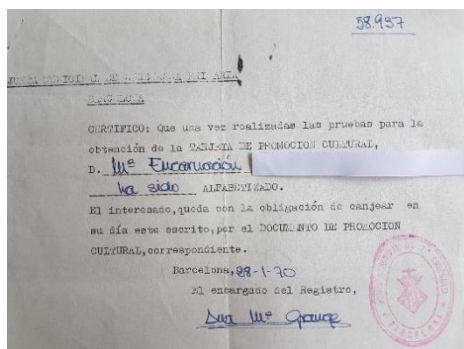
Método de alfabetización para adultos
 1967
 (ESCOLANO, 1998, 213)

18



Conferències presencials o radiades
i
col·lecció de llibres en format de llibre escolar
1967
(ESCOLANO, 1998, 219)

19



JUNTA PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
BARCELONA
CERTIFICO: Que una vez realizadas las pruebas
para la obtención de la tarjeta de
PROMOCIÓN CULTURAL
D. M.ª Encarnación
ha sido ALFABETIZADO
Barcelona, 28-1-70

Capítol 5

La transició democràtica: la Coordinadora de les escoles d'adults i el SEPT (1975-1981)

5.1 El clima sociopolític en què neix la Coordinadora d'Escoles d'Adults

Es difícil entendre el naixement de les escoles d'adults en plena transició sense acostar-nos al clima social i polític en què van néixer. Per tant dedicarem els primers apartats a fer un breu resum de: 1) el tardofranquisme i la transició entre la ruptura i la reforma; 2) les lluites obreres que exigint millores laborals posaven en qüestió les relacions de capital i treball; 3) les lluites estudiantils que reclamant democràcia a la Universitat estenien per osmosis la seva exigència a tota la societat; 4) el procés de part de l'Església que va passar de suport ideològic del règim a ser una part dels suports de l'oposició i, finalment, 5) El moviment veïnal que en alguns barris va acollir la necessitat de l'educació d'adults com un element pel qual valia la pena lluitar, a més de les millores urbanístiques i la demanda d'altres equipaments. Veïns, estudiants i militants cristians, directament o indirectament polititzats en contra de la Dictadura, en proporcions diverses a cada barri, conformen els ingredients amb els quals neixen les escoles d'adults amb la cultura reivindicativa obrera de fons: els obrers eren els veïns on neixen les escoles d'adults, de tal manera que en els documents del moment es parla gairebé de forma indistinta d'educació permanent d'adults i d'educació permanent dels treballadors. També de fons, la repressió del tardofranquisme oficial o paraoficial. Ens referirem fonamentalment a Catalunya, encara que en tots els apartats, especialment en el primer el subjecte Espanya sigui predominant.

5.1.1 La reforma d'una Dictadura en temps convulsos.

Segons molts autors, l'assassinat de l'almirall Carrero Blanco, president del Govern de Franco, el 20 de desembre de 1973, reivindicat pel comando Txiquia d'ETA, representa *de facto* l'inici de la demolició del règim de la Dictadura i l'inici de l'anomenada transició:

“Cualquiera tiene la sensación de que, en efecto, en ese preciso momento se inició un proceso del que somos herederos todavía en el presente” (Tusell, 1996, p. 38). Era el mateix dia que havia de començar el judici de la direcció de CCOO al Tribunal d'Ordre Públic (TOP), el que es va anomenar “proceso 1001”. Es va posposar uns dies, donades les circumstàncies, i va acabar amb la sentència de cadena perpètua posteriorment mitigada.

Els plans d'estabilització de 1959 i els de desenvolupament dels anys seixanta havien anat creant una societat progressivament consumista que empenyia l'alliberament dels costums públics i començava a resistir-se a la dictadura política. El 1961 s'havia creat el Front Obrer de Catalunya (FOC), que va aglutinar molts antifranquistes de diferents ideologies. Era el referent català del FLP estatal (Frente de Liberación Popular, *felipe*). El 1962 més d'un centenar de personalitats espanyoles de diferents tendències, monàrquics, democristians, socialdemòcrates, nacionalistes, es van reunir a Múnic (el “contubernio de Munich”, com ho van anomenar els mitjans de comunicació) i amb més entusiasme que realisme van donar la Guerra Civil per acabada. En tornar a Espanya van ser empresonats, deportats o exiliats. El 1963 va ser torturat i condemnat a mort per delictes comesos durant la Guerra Julián Grimau, militant comunista. La seva condemna i la seva execució van tenir una gran ressonància internacional, primer demanant l'indult i protestant posteriorment per l'afusellament. El mateix any van ser executats els militants llibertaris Francisco Granado i Joaquín Delgado. Es crea el Tribunal de Orden Público (TOP), especialitzat en la repressió política.

La lleugera escletxa oberta per la Llei de Premsa de 1966, “la llei Fraga”, en opinió de Carrero Blanco, segons relata Raymond Carr (1996), estava “inundant Espanya de marxisme i pornografia, sempre vinculats en la ment de Carrero” (p. 22). Durant la llarga agonia de la Dictadura les lluites internes entre continuistes i aperturistes van ser constants. La tímida declaració programàtica aperturista del president del govern Arias Navarro - el *carnicero de Málaga*, motejava l'oposició -, que es va anomenar “el espíritu del 12 de febrero” (1974) amb

la llei d'associacions, no va durar gaire. A començaments de març de 1974 va ser executat a garrot vil Salvador Puig Antich, de 25 anys, militant del *Movimiento Ibérico de Liberación (MIL)*, anticapitalista i anarquista, acusat d'haver mort un policia, l'indult del qual havien demanat molts col·lectius tant de l'interior com de l'exterior, mitjans de comunicació i, fins i tot, el canceller alemany i la Santa Seu. A Tarragona va ser executat el mateix dia l'alemany Georg Michael Welzel (en els comunicats de la policia i els diaris apareix com a polonès anomenat Heinz Chez), amb la intenció, segons molts comentaristes, de distreure l'atenció de l'execució de Puig Antich.

El règim tocava al seu fi i com a aus precursors van aparèixer tota una sèrie d'organitzacions en la clandestinitat, clandestinitat que anava cedint. El 1974 es crea a l'estranger la *Junta Democrática*, inspirada pel PCE, amb la col·laboració del Partido Socialista Popular (PSP) i el Partido de los Trabajadores de España (PTE). S'estén per Espanya en juntes locals. El 1975 neix la *Plataforma de Convergencia Democrática* inspirada pel PSOE, que el 1976 va confluïr a París amb la *Junta Democrática* en la *Coordinación Democrática o Platajunta*.

El catalanisme polític havia eclosionat en els successos del Palau de la Música de 1960 on, davant de ministres de Franco, un grup de persones van llençar octavetes contra la figura del dictador i van cantar el Cant de la Senyera. Una dècada més tard, el 1971, partits de signe divers, entitats i intel·lectuals creen l'Assemblea de Catalunya, que s'estén pel territori i s'articula en nuclis locals. El seu lema *Llibertat, Amnisió i Estatut d'autonomia* es va fer molt popular. El 1973 són detingudes les 113 persones de la seva comissió permanent i l'any següent una seixantena més, provocant nombrosos actes i mobilitzacions. Es dissol amb les primeres eleccions democràtiques, després que el febrer de 1976 hagués fet dues manifestacions reprimides per la policia i la primera celebració autoritzada de l'11 de setembre a Sant Boi, mentre es reprimien les celebrades en altres localitats. La primera Diada

Nacional de Catalunya autoritzada, el 1977, reuneix un milió de manifestants darrere del lema de l'Assemblea de Catalunya.

A l'estiu de 1975 són detinguts nou oficials de l'exèrcit per pertànyer a la *Unión Militar Democrática (UMD)*. També certs sectors de l'Església mostren la seva disconformitat i donen suport als moviments clandestins d'oposició a la Dictadura, com relatarem més endavant. Els baluards del règim, l'església i, en menor mesura, l'exèrcit, es rebel·laven! Malgrat que eren sectors minoritaris dins de les seves institucions, part del règim ho veia, primer com un desagraïment profund a l'obra del *Movimiento*, però també com un gran perill i l'inici del caos. Amb aquest clima, els aparells d'ordre públic de l'estat tenien dificultats per mantenir les ànsies democratitzadores. Les revistes publicaven articles crítics amb el règim que ja no es podien censurar per les pressions del carrer, les xerrades culturals esdevenien mítings polítics i, com veurem, la presència de la lluita obrera i estudiantil estava a l'ordre del dia. El mes de febrer la vaga d'actors va tancar els teatres amb una lliçó d'unitat.

El 1975 mor el Generalísimo i dos dies després el príncep jura los *Principios Fundamentales del Movimiento Nacional* i és proclamat rei. Però el terror continuava com a arma de contenció. A començaments d'any havia mort a trets de la Guàrdia Civil un noi que repartia propaganda al País Basc. Es declara l'estat d'excepció a Biscaia i Guipúscoa. A finals d'any són afusellats dos membres d'ETA i tres del FRAP. Els *Grupos de resistencia antifascista primero de octubre (GRAPO)* van respondre a aquestes execucions assassinant a quatre policies a Madrid. A aquesta organització se li atribueixen també la mort el mateix any de dos agents de la policia i el segrest posterior del President del Consell d'Estat i del tinent general Villaescusa.

Aprovada per Referéndum la Reforma Política a finals de 1976, a començaments de l'any 1977 se suprimeix el TOP, es crea l'Audiència Nacional, són legalitzats els sindicats i poc després el PSOE i el PCE. És un any de nou molt convuls. Un grup ultra assassina un

estudiant que es manifestava per l'amnistia i l'endemà mor una altra manifestant per un pot de fum de la policia. L'extrema dreta continua actuant: per motius patriòtics metral·len al seu despatx d'Atocha cinc advocats laboralistes i en fereixen quatre més. La repercussió al carrer va ser extraordinària i al seu enterrament van assistir centenars de milers de persones en silenci. Una setmana proamnistia convocada al País Basc acaba amb sis morts més. Tots els assassinats perpetrats per l'extrema dreta, que es manifestava públicament amb impunitat, amb el suport dels continuistes del règim i el vistiplau de bona part dels militars. Més de cent llibreries cremades i les pallisses contra els militants d'esquerra estaven a l'ordre del dia.

Però en sentit contrari, cal registrar també l'activitat d'ETA per valorar l'estat d'ànim de la població i de l'*staff* polític, militar i policial. El 1968 ETA havia assassinat el comissari de policia Melitón Manzananas, "el torturador de Irun"; el 1973, ja hem citat l'atemptat al president del Govern Carrero Blanco; el 1974, la massacre de la cafeteria Rolando del carrer Correos de Madrid, molt a prop de la Dirección General de Seguridad i freqüentada per agents de la Brigada Político-social; el 1976 i 1977, la dels presidents de les diputacions de Guipúscoa i Biscaia i entre 1978 i 1979, un General de Brigada, un General de Divisió, un Tinent General i un Magistrat del Tribunal Suprem. En total, en aquests anys de la transició, van morir a mans d'ETA dos centenars de persones, la majoria de les quals agents de la guàrdia civil o inspectors de policia.

Les primeres eleccions generals des de la República són el juny de 1977. Amb la Llei d'Amnistia d'octubre de 1977 es pretenia passar pàgina del passat i amb els Pactes de la Moncloa regular les relacions laborals. A començaments de 1978 se celebren les primeres eleccions sindicals i el 6 de desembre s'aprova en referèndum la Constitució. A la primavera de 1979 se celebren les primeres eleccions municipals i a la tardor es presenta al Congrés dels Diputats el *Proyecto de Estatuto de los Trabajadores*, que és contestat amb nombroses mobilitzacions. També el 1979 s'aproven els estatuts de Catalunya i Euskadi.

Jesús Ceberio (1996), director d'EL PAIS, en el moment de presentar els 26 fascicles encuadernables *Memoria de la Transición*, escriu: “Glorificada por unos hasta el ridículo y condenada por otros como una traición sin atenuantes, la transición española no ha escapado todavía a las pasiones políticas del momento” (p. 3). El cert és que no es va poder optar per la forma d'estat, monarquia o república, l'encaix territorial ha demostrat la feblesa de les seves costures, la memòria pública de la Dictadura s'ha obviat de forma permanent i l'estat del benestar ha mostrat les seves greus deficiències. Reforma o ruptura eren els projectes oposats del moment (Alegría i Navarro, 2015). És evident que la reforma es va imposar acceptant força dosis de continuisme tàcit, que ha emergit amb força en el moment d'escriure aquest treball.

5.1.2 La lluita obrera.

Les vagues obreres van ser freqüents, especialment a partir dels anys seixanta, malgrat la brutal repressió dels aparells policials i judicials. Tenien un caràcter fonamentalment reivindicatiu: increments salarials, millores en les condicions laborals, seguretat en el treball, etc. Si la riquesa del país estava creixent exponencialment tal com repetien els portaveus del govern, els treballadors demanaven millores en les seves condicions de vida, poder accedir al consum dels nous productes que anaven apareixent al mercat i a un habitatge mínimament digne, bé escàs per les migracions del camp a la ciutat. La vaga dels miners d'Astúries de 1962 es va anar estenent progressivament a totes les conques mineres i es va contagiar a moltes de les zones industrials espanyoles amb força repercussió internacional. Van ser reprimides amb la declaració de l'estat d'excepció. Però, malgrat la repressió, la conflictivitat obrera va continuar.

El 1964 neix a Barcelona CCOO i un any més tard la USO. La problemàtica laboral d'aquests anys, com la llarga vaga i la solidaritat per l'acomiadament de treballadors de Laminaciones de Bandas en Frío, a Echevarri (Àlaba) el 1966, van anar enfortint

progressivament el moviment sindical clandestí de tal manera que les eleccions sindicals d'aquell mateix any, de l'únic sindicat existent, el Vertical, amb totes les seves dificultats, van significar un triomf dels representants de CCOO. El moviment obrer s'anava consolidant aprofitant les esclatxes legals que el règim posava a les seves mans com la participació en les eleccions sindicals i a vocals dels jurats d'empresa. Les denúncies a la Magistratura de Treball sovintejaven aprofitant les fissures de la legislació o les possibles interpretacions de la lletra de la llei. L'autoritarisme patronal que es podia exercir amb un alt grau d'arbitrarietat, provocava rebel·lia, especialment en el moment de la negociació dels convenis col·lectius. Alhora la conflictivitat també va significar una intensificació de la repressió, ja que la Dictadura s'adonava de la seva perillositat. El 1970 tres treballadors de la construcció de Granada en vaga moren a trets de la policia. Progressivament els conflictes de fons laborals anaven esdevenint de naturalesa política, tenint en compte que qualsevol

transgressió de la legalitat convertia el conflicte en polític. Així de clar ho expressava un informe del Ministerio de Trabajo l'any 1971: un conflicto laboral "es siempre un problema de orden público, incluso cuando aparentemente tiene una naturaleza estrictamente laboral" (Ysàs, 2008, p. 181).¹²⁸

Pere Ysàs (2008) conclou així l'article citat:

A lo largo de la década de 1960 y en la primera mitad de los setenta, el movimiento obrero fue un actor esencial en la vida socio-política española. La movilización obrera comportó una continuada y profunda erosión del franquismo; por una parte, éste fue incapaz de evitar la extensión de la conflictividad y la vulneración constante de la legalidad –huelgas, asambleas, concentraciones y manifestaciones–, lo que constituía la ruptura de la "paz" identificada con el orden público dictatorial y la ausencia de conflictividad social. Además, la represión aplicada, aunque lograra mantener en la pasividad a sectores

¹²⁸ Aquest article m'ha estat especialment útil per confeccionar aquest resum.

extensos de trabajadores, en especial en las empresas pequeñas y en las zonas de menor concentración industrial, tuvo también el efecto de reforzar y extender la solidaridad obrera y la hostilidad hacia el régimen lo que, cuando existían condiciones favorables, se traducía en una conflictividad más extensa y radical. El franquismo no pudo evitar tampoco el crecimiento de un activismo que utilizaba la propia legalidad y que era el motor de la conflictividad, y vio así como se desarrollaba un movimiento como las CCOO, que ya en 1967 el gobernador civil de Asturias, José Manuel Mateu de Ros, denunciaba ante el secretario general del Movimiento como “la base más amplia y peligrosa de la oposición al Régimen Español” cuyo objetivo era “la huelga general política, como instrumento para derribar al Régimen”. Y ello a pesar de una acción represiva constante que en 1972 logró la detención en Pozuelo de Alarcón de la mayor parte de miembros de la Coordinadora General, posteriormente condenados a largos años de cárcel en el conocido Proceso 1001 del Tribunal de Orden Público (TOP). Para erradicar ese renovado movimiento obrero, el franquismo no tenía otra alternativa que aplicar una represión extrema que comportaba riesgos difícilmente asumibles, entre ellos las condenas e incluso el aislamiento internacional y el incremento de las disidencias internas. (p. 183).

En definitiva, si durante el primer franquismo el movimiento obrero sufrió una política que pretendía ni más ni menos que su exterminio, tras los denominados “25 años de paz” se convirtió en el actor fundamental de la erosión de la Dictadura y de la lucha por el restablecimiento de la democracia. (p. 184).

Les vagues del metall i d'altres sectors industrials a Catalunya en els primers setanta van ser també molt importants. Hi va haver vagues a SEAT, FASA, Siemens, AEG, Hispano Olivetti, Maquinista Terrestre i Marítima, Roca, Michelin, Unitat Hermètica, Blansol, Harry Walker o Bultaco entre d'altres i, més endavant, les dels estibadors del port de Barcelona de

1976 confirmen aquest resum. Els enfrontaments amb la policia van ser en molts d'aquests casos de gran duresa.

La llei sindical de febrer de 1971, una temptativa de recuperar el terreny perdut pel sindicat vertical, és aprofitada de nou pels sindicats clandestins per obtenir una important presència legal als llocs de treball (Rua, 2010, pp. 94-99). La mort a trets d'un treballador de la central tèrmica de Sant Adrià del Besós l'any 1972 en la repressió de la vaga es va estendre a Catalunya amb el moviment de solidaritat "més ampli des de la Guerra Civil" (Carr, 1996, p. 22). Va tenir repercussió i va esdevenir un símbol de la lluita obrera. Una de les primeres escoles d'adults de la transició va adoptar el seu nom, Manuel Fernández Márquez, i un company de la Central Tèrmica de Sant Adrià li va dedicar una poesia que es va musicar i que ens ha semblat interessant reproduir:

Martes, 3 de abril de 1973. / Ese día murió Manuel / Manuel Fernández Márquez, / obrero.
 / Pero no de cansancio, como morimos muchos. / Pero no de accidente de trabajo, / como
 seguimos muriendo. / Pero no de hambre y de miedo, / como quisieran que muriésemos. /
 Murió por gritar / que no quería morir por nada de eso (...) Murió, porque el único
 argumento / de nuestros opresores / se le incrustó en el cuerpo.¹²⁹

El període final de la Dictadura va coincidir amb la recessió econòmica internacional a partir de 1973. Amb l'estancament econòmic, va començar a reparèixer l'atur massiu, que va venir acompanyat d'una enorme inflació. Es va produir una fuga massiva de capitals i una forta caiguda de la inversió. L'atur, que era del 2,6% el 1973, va començar a pujar, va arribar al 12% el 1980 i al 22% el 1985. La inflació es va disparar i va passar del 12% el 1973 al

¹²⁹ Un carrer, un nom, una història: 40 anys de l'assassinat de Manuel Fernandez Marquez. Recuperat de <https://desdelamina.net/article/un-carrer-un-nom-una-hist%C3%B2ria-40-anys-de-l-assassinat-de-manuel-fernandez-marquez>

18% el 1976 i al 25% el 1977. Amb aquesta situació econòmica i amb la incertesa política, els anys de la transició van ser especialment convulsos.

Sectors del Govern pretenien petites reformes, amb formats diferents, que permetessin la continuïtat del règim. Però els conflictes laborals de caire inicialment econòmics, però amb fort impacte polític ho van fer impossible. Carlos Elordi (1996) afirma:

Sin embargo, el verdadero aldabonazo que demostró que era imposible gobernar el país como si nada hubiera cambiado fueron los conflictos laborales. En pocas semanas asestaron un golpe de muerte a la pretendida reforma de Arias. Pocos días después de la proclamación del Rey ya había en Madrid 25.000 metalúrgicos en huelga y las minas asturianas estaban paradas. La víspera del día de Reyes los madrileños se quedaron sin metro: los duros del gobierno quisieron militarizar a los trabajadores; los aperturistas consideraron un triunfo impedirlo (...) Más adelante vino la huelga de los carteros, la de la Telefónica, la de Renfe y otros cientos de conflictos (...) como el de Ensidesa, Hunosa, Standard Eléctrica, Motor Ibérica, que estuvieron en huelga durante meses (p. 80).

El 1976 una vaga general a Vitòria acaba amb quatre morts per trets de bala de la policia i cent ferits més. La indignació va ser general i les vagues i manifestacions es van estendre a tot Espanya, on hi va haver tres morts més. Les vagues i manifestacions van continuar. Es va prohibir la celebració de l'1 de maig, però a moltes ciutats es van fer manifestacions malgrat la repressió policial. Bandes paraestatales d'extrema dreta van matar pocs dies després dues persones en una concentració a Montejurra d'una escissió del carlisme.

Els pactes de la Moncloa, el 1977, amb la regulació laboral pretenien portar calma al convuls món obrer. Però les vagues van continuar, tot i que a diferència del període anterior, tenien uns objectius exclusivament econòmics per la pèrdua de poder adquisitiu. Durant aquest període hi ha vagues generals a la construcció i al metall. A començaments de 1978 se celebren les primeres eleccions sindicals. No obstant això, el primer semestre de 1979 hi ha

una nova onada de mobilitzacions de nou per l'encariment de la vida i per la presentació al Congrés dels Diputats de l'Estatut dels Treballadors, com hem assenyalat fa un moment. Quan a finals d'any, a una nombrosa manifestació obrera en solidaritat amb 8 treballadors acomiadats de Chrysler se li uneix una d'estudiants, la policia la dispersa amb foc real i moren dos estudiants.

5.1.3 Les lluites estudiantils.

També les protestes estudiantils sovintejaven a les universitats des del començament de la dècada dels seixanta, en què

la punta de lanza del movimiento estudiantil fue la Universidad de Barcelona, y no por azar. Cataluña es una de las zonas más ricas e industrializadas de la España de la época, con una potente burguesía ilustrada que ha mantenido, en buena parte, grandes distancias con el Régimen; con una fuerte carga ideológica cultural catalanista y nacionalista apoyada, en muchas ocasiones, por la Iglesia (Gómez Oliver, 2008, paràgraf 20).

El 1962, estudiants d'universitats espanyoles es manifesten en solidaritat amb els miners d'Astúries, després d'haver aconseguit l'elecció lliure de delegats de curs i de centre. Havien anat apareixent grups clandestins, com la FUDE (Federación Universitaria Democrática Española) que coordinava la penetració d'estudiants en el sindicat universitari oficial, el SEU. El 1965 se celebra la primera Assemblea Lliure d'estudiants de Barcelona i dies després es reuneix la Coordinadora d'estudiants (Pastor, 24 de juliol de 2008). Esdevenen laboratoris d'hàbits democràtics, malgrat les dificultats i represàlies.

Debemos recordar que, a las propuestas del Movimiento Estudiantil, la Dictadura respondió de la única forma que sabía hacerlo: mediante la represión policial y judicial, que llevó a prisión a cientos de dirigentes estudiantiles, o a través de la represión académica con expedientes, pérdida de matrículas y becas, e, incluso, expulsión de la

universidad. Medidas, que no sólo se llevan a cabo en la primera mitad de la década de los 60, sino que perdurarían hasta la muerte de Franco (Gómez Oliver, 2008, paràgraf 25).

Aquesta situació va fer que més d'un miler d'intel·lectuals dirigissin el 1965 una carta al Ministre d'Informació i Turisme demanant llibertat d'expressió i associació, dret a vaga, llibertat dels represaliats tant obrers com estudiants i rehabilitació dels estudiants. La carta havia estat inspirada per membres del PCE a partir de la seva política d'aliança de les forces del treball i de la cultura. El Sindicat Espanyol Universitari, el SEU, únic sindicat estudiantil del règim, desapareix. El govern crea les Associacions Professionals d'Estudiants, que són boicotejades pels estudiants amb el suport d'alguns catedràtics, que són expedientats. Més tard són substituïdes per les Associacions d'Estudiants de més recorregut. A la tardor el professor Manuel Sacristán és expulsat pel rector i a finals d'any el Govern tanca la Universitat de Barcelona.

Ja el maig de 1966, l'Assemblea convocada en el Convent dels Caputxins de Barcelona, la coneguda com "la Caputxinada", amb una gran repercussió estudiantil i ciutadana, va crear el Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona i va aprovar el *Manifest per una Universitat Democràtica* d'àmplia difusió, i un organisme unitari, la *Taula rodona* precursora de l'*Assemblea de Catalunya*. Un mes després és tancada de nou la Universitat i posteriorment són detinguts els representants del Sindicat Democràtic per ser processats pel TOP. La presència de la Brigada Político-Social, *la secreta*, a les aules era coneguda, però les vagues i manifestacions continuaven. També les detencions, les tortures i l'empresonament. Malgrat la repressió, en una Universitat massificada anaven apareixent nous líders. El 1968 es va crear la "Policía de Orden Universitario" per estar presents als campus universitaris. Les protestes de moltes universitats fa que s'hagin de retirar. L'1 de maig els estudiants participen activament a la Jornada convocada per CCOO en solidaritat amb els treballadors de la SEAT de Barcelona, entre d'altres fàbriques en lluita. Comencen les ocupacions de

càtedra. El rector de la Universitat de Barcelona dimiteix i també altres membres del seu equip. El gener de 1969 és assaltat el rectorat de la Universitat de Barcelona. Es crema la bandera i s'enderroca el bust de Franco. Enrique Ruano, estudiant de Dret a la Universitat de Madrid, militant del FLP (Frente de Liberación Popular-*felipe*) és interrogat i torturat per la policia i mor en ser llançant des d'un setè pis en un registre al qual és conduït emmanillat. Les protestes estudiantils acaben de nou amb el tancament de la Universitat on cursava estudis, un estat d'excepció i una repressió generalitzada dirigida fonamentalment al sindicat d'estudiants i a CCOO. La mort d'Enrique Ruano no va ser l'única mort de joves o adults custodiats per la policia. Menys recordat és el cas de Cipriano Martos, militant del PC (m-l), custodiat per dos agents de la Guàrdia Civil que el 1973 a Reus mor després de dies d'agonia per haver ingerit "el còctel de la veritat", possiblement àcid sulfúric mentre estava a les dependències policials (Regué, 1 de juliol de 2018 i Aizpeolea, 5 de novembre de 2018).

El 1970 el Consell de Guerra contra militants d'ETA, el "juicio de Burgos", provoca noves manifestacions que són reprimides amb duresa. Es declara l'estat d'excepció. Sis acusats són condemnats a mort, cosa que provoca noves manifestacions tant a Espanya com a Europa. Les penes de mort són commutades per cadena perpètua.

El 1979 *el Estatuto de Centros Docentes* i la *Ley de Autonomia Universitaria (LAU)* va portar de nou al carrer a milers d'estudiants de secundària i universitaris de tot Espanya. El 13 de desembre a Madrid hi ha una aturada total als instituts i universitats amb més de 100.000 estudiants manifestant-se. La mort de dos estudiants per les càrregues de la policia amb foc real i les detencions de desenes d'estudiants a tot Espanya va provocar noves manifestacions. La protesta estudiantil va continuar durant dos mesos. A començaments de febrer una delegada d'un institut de Madrid, Yolanda González, és segrestada i assassinada per militants d'extrema dreta.

És probable que una de las característiques fonamentals del moviment universitari espanyol durant el franquisme, cada vegada amb més lucidesa al llarg de la seva trajectòria, fos la idea d'unir la lluita per la democràcia a la universitat, amb la lluita per la democràcia a Espanya. De fet, una i altra eren indissolubles.

De totes maneres, cal afegir que bona part de la població veia amb inquietud les lluites estudiantils. Recullo aquí un fragment de l'article citat de Miguel Gómez que reflecteix com rebia aquest ampli sector de la població, amb l'atmosfera de la por respirada durant anys i la ignorància cultivada per la censura, les lluites estudiantils:

las formas de lucha propugnadas por la izquierda radical solo condujeron a las páginas de sucesos de la prensa y a la creación en amplios sectores de la opinión pública, pactada y constreñida por la censura, de la idea de que el movimiento estudiantil era un nido de revoltosos inconscientes o, lo que era peor, de enemigos de la convivencia pacífica.

Incluso entre los sectores mayoritarios del propio movimiento que aceptaban sin problemas las nuevas fórmulas organizativas, no se compartían muchas de las formas propuestas, especialmente aquellas que incluían la violencia explícita. (Gómez Oliver, 2008, paràgraf 56).

5.1.4 “Tarancón al paredón”: sectors de l'Església donen suport a la lluita per la democràcia.

Com hem dit, els suports de la Dictadura eren múltiples: els suports en negatiu eren la repressió i la por, fins i tot por a parlar de temes polítics o reivindicatius amb els amics o la família; els suports en positiu eren ideològics i institucionals. L'Església Catòlica va ser un dels més importants en positiu. La idea de *creuada* i el *nacionalcatolicisme* van acompanyar el règim fins a l'últim moment. Però progressivament sectors importants, especialment de la base catòlica el van anar abandonant. Jaume Botey (2017) ho explica en el seu capítol “La reparació de les víctimes al tardofranquisme”, capítol del qual hem extret molta informació

per a aquest paràgraf. En el fragment que citem a continuació ho centra en els moviments obrers, però van ser també els moviments nacionalistes catòlics, alguns des del primer moment i d'altres progressivament, els que van anar donant l'esquena al règim franquista:

La Dictadura franquista va haver de fer front al progressiu distanciament d'un dels sectors més importants que li havia donat suport durant la guerra, l'Església. Amb els anys es va anar passant d'una «Església del règim» a una «Església al marge del règim» i cap a una «Església enfront del règim» (...) Si la jerarquia legitimava el franquisme, aquests moviments catòlics obrers el deslegitimaven (Botey, 2017, pp. 192-193).

Dos fets emblemàtics:

- 1) L'expulsió de l'Abat Escarré. La postura crítica contra el règim convertí l'abat Aureli M. Escarré en símbol i representant de l'Església catalana. El 1963 va fer unes declaracions d'oberta oposició a la Dictadura al diari francès *Le Monde*, raó per la qual el 1965 el govern franquista el va obligar a abandonar Catalunya i a renunciar al títol d'abat. Morí a Suïssa el 1968.
- 2) L'execució de Grimau. El 20 d'abril del 1963 es torturà i afusellà Julián Grimau per crims mai comprovats contra la Dictadura (...) Aquestes execucions van suposar un greu enfrontament amb el Cardenal Montini, futur papa Pau VI (...) Franco va atacar aquests moviments [els de les bases catòliques] en un discurs pronunciat el 27 de maig de 1962 davant de 14.000 excombatents: «La nostra prosperitat i la nostra pau interior fa mal i irrita el comunisme, i per això pretén infiltrar-se a totes les organitzacions nacionals, fins i tot fins a àrees tan oposades pel seu ideari com són les organitzacions seglars de la nostra Església, parasitades moltes vegades per la filtració dels seus agents» (Botey, 2017, p. 196).

El Concili Vaticà II (1962-1965), amb "l'obertura de l'Església al món", va jugar un paper fonamental reforçant la postura dels grups catòlics antifranquistes: les Joventuts

Obreres Cristianes (JOC), les Hermandades Obreras de Acción Católica (HOAC), els Escoltes Cristians o, més tard, els Cristians pel Socialisme, entre d'altres. El Concordat amb la Santa Seu de 1953 protegia les propietats de l'Església de les incursions policials. Aquest fet va ser molt aprofitat per l'oposició. Les CCOO de Catalunya van néixer el 1964 a la parròquia barcelonina de Sant Medir; el convent dels caputxins de Sarrià va acollir el 1966 l'acte de constitució del Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona, la *Caputxinada*, que hem comentat en l'apartat de les lluites estudiantils; el 1970, en resposta al "proceso de Burgos", 300 intel·lectuals es van tancar a Montserrat. La policia va impedir els accessos a la muntanya i va rodejar el monestir. La tancada va concloure amb un manifest en què es denunciaven l'Estat espanyol, la tortura i l'opressió nacional, i en què es demanava l'amnistia; l'Assemblea de Catalunya neix el 1971 a l'església de Sant Agustí de Barcelona i 113 membres en són detinguts el 1973 quan la policia irromp a l'església de Santa Maria Mitjancera de Barcelona on estaven reunits. El 1972 es funda la il·legal Coordinadora de Sant Antoni formada per 17 barris, així anomenada perquè es reuneix als locals parroquials de l'església de la Preciosíssima Sang del barri de Sant Antoni de Barcelona (Huertas i Andreu, 1996, p. 17).

Fets com aquest demostren la ruptura entre bona part de la jerarquia que mirava cap a una altra banda davant la conculcació del Concordat i bona part del clergat i els militants cristians a l'oposició. La 3a Sessió de l'Assemblea de Catalunya, el 1974, es va reunir al col·legi de les Escolàpies de Sabadell. La policia va rodejar l'edifici i va fer detencions, però el Secretariat es va amagar al cambril de la Mare de Déu i no va ser descobert. A la parròquia de Ca n'Anglada de Terrassa, que va acollir la vaga de l'empresa AEG de 1969-1970, amb un conflicte intraeclesial pel mig, el suport a la vaga "va derivar en agressions, incendis repetits dels locals parroquials, assetjaments i maltractaments per part de la policia, greus amenaces a l'equip pastoral i detencions." (Botey, 2017, p. 210).

Aquesta cessió de locals no hagués estat possible sense una postura de connivència activa dels capellans progressistes que permetien i amagaven caixes de resistència en què col·laboraven els treballadors, però també s'adherien parròquies, com a la lluita de la Harry Walker de la Barcelona dels setanta. A començaments d'aquesta dècada van aparèixer a Catalunya els sacerdots obrers, un corrent que havia nascut a França i havia estat prohibida per Pius XII. Renunciaven a la paga concordatària de l'estat i es posaven a treballar per guanyar-se la vida. Alguns es van posicionar i van entrar en partits de l'oposició marxistes o/i nacionalistes com estaven fent altres capellans. Entre aquests hi va haver figures emblemàtiques com Lluís M. Xirinachs, que durant els setanta va protagonitzar quatre vagues de fam per diferents motius, el procés de Burgos o la llibertat dels presos polítics. Però ja abans, l'any 1966, en el marc de les dinàmiques del Concili Vaticà II, una manifestació de capellans des de la catedral a la comissaria de la Via Laietana de Barcelona denunciava les tortures de la Brigada Político-Social. Les fotografies de la policia apallissant els capellans amb sotana es van distribuir per tot Europa. Alguns van ser detinguts, jutjats pel TOP i empresonats. El Concordat preveia un règim penal especial pels capellans. Però, a partir de 1966 hi hagué capellans que van voler renunciar a aquest privilegi a fi de complir condemna en una presó comuna. Aquestes postures van precipitar la necessitat de crear una presó concordatària a Zamora, en un règim més dur que en les altres presons, i que va estar en funcionament de 1968 a 1976. Botey ho qualifica d'un fet esperpèntic i insòlit en un règim fonamentat sobre el catolicisme.

També la unitat de la jerarquia eclesiàstica es va anar esberlant en el seu reconeixement del règim. La Santa Seu veia el Concordat com a obsolet. Buscant la seva renovació “el primer gesto lo hizo el mismo Papa cuando pidió por escrito al general Franco, el 28 de abril de 1968, que renunciara al privilegio de presentación de los obispos” (Ortí, 9 de noviembre de 2011). El 1968 el bisbe Tarancón, fill de l'esperit del Vaticà II, el Cardenal que va fer

plorar Franco (Bedoya, 13 de setembre de 2007), succeeix Pla i Deniel com a “Primat de les Espanyes” i el 1972 es nomenat arquebisbe de Madrid i president de la Conferència Episcopal Espanyola. Un any després, la Conferència Episcopal Espanyola va publicar un document titulat “L’Església i la comunitat política” en què manifestava la necessitat de retirar progressivament el suport de l’Església al règim. Això significava la definitiva deslegitimació del franquisme. El 1971 una Assemblea conjunta de bisbes i capellans critiquen la falta de llibertats, amb el silenci o el suport del Vaticà. El 1975, el bisbe Añoberos de Bilbao va publicar una pastoral en què criticava les tortures i defensava la identitat cultural i lingüística del poble basc. Va ser detingut i davant l’amença d’expulsar-lo d’Espanya, el Cardenal Tarancón va contestar amb l’advertiment que una expulsió així significaria la ruptura del Concordat i l’excomunió de Franco. Franco va plorar.

L’autoproclamat catolicisme del règim de Franco no podia entendre aquella dissidència que es manifestava en la presència de catòlics, seglars i clero, en els conflictes socials, tant en el moviment obrer com a Catalunya i País Basc, en el moviments del nacionalisme polític i cultural. Ell, que havia fet tant per l’Església! (...) [El règim es veia] hipotecat per l’autoproclamat caràcter catòlic, pels privilegis concedits a l’Església i la funció legitimadora que aquesta havia exercit des dels seus inicis (Botey, 2017, pp. 200 i 215).

En aquesta tesitura van aparèixer comandaments d’acció directa ultracatòlics, els Guerrilleros de Cristo Rey i Fuerza Nueva que, amb l’evident aquiescència del govern, van començar a sembrar el terror amb l’objectiu de contrarestar i combatre els moviments antifranquistes que anaven apareixent arreu. Ho hem relatat en la crònica política.

Cuando hacer pintadas en las paredes de España costaba a sus autores torturas y aislamiento en las mazmorras del régimen, proliferaron hasta letreros de madera y pancartas de tela con la leyenda "Tarancón al paredón"¹³⁰, la más espectacular

¹³⁰ Annex imatges, n. 1

encabezando en 1973 una manifestación amparada por las fuerzas de seguridad (Bedoya, 13 de setembre de 2017).

El 3 de gener de 1979, en l'*interim* entre l'aprovació de la Constitució, 6 de desembre de 1978, i la seva entrada en vigor, 6 de gener de 1979, el govern i la Santa Seu van signar uns nous acords que canviaven aspectes del Concordat de 1953. Aquest és un dels fonaments, l'*impass* constitucional, dels que plategen la inconstitucionalitat del Concordat.

5.1.5 “Viola a la cassola”: el moviment veïnal¹³¹.

La revista de la Federació d'Associacions de Veïns i Veïnes de Barcelona (FAVB), l'any 2009, dedicava un número monogràfic als 40 anys d'acció veïnal:

Entre els anys 50 i 60 del segle XX, al nostre país va néixer un dels moviments socials de major abast, tant per la seva extensió com per la seva influència política: el moviment veïnal. Però va ser ara fa 40 anys, en el context del final del franquisme i la transició, que el moviment veïnal va créixer. I ho va fer en el marc d'una mobilització social de grans dimensions que, si bé no va provocar la fi de la Dictadura, sí que va aconseguir eixamplar els límits d'un canvi que les elits polítiques havien programat per no canviar res substancial. Cadascuna de les llibertats democràtiques va ser conquerida amb la lluita de milers de dones i d'homes, a les fàbriques, els barris, les escoles, la universitat... Durant la transició la ciutadania es va apropiat de la política, es va creure que tot era possible, va ser agosarada i va sortir al carrer, a les places, a reclamar la qualitat de vida als barris, escoles, accés a la salut... però també les llibertats col·lectives i nacionals i drets individuals, el dret a participar, la llibertat d'expressió o el dret al propi cos, a l'anticoncepció, a l'avortament (FAVB, desembre de 2009, p. 2).

¹³¹ Annex imatges, n. 2

Andres Naya i Marc Andreu, en el mateix número de la revista de la FAVB, fan una cronologia comentada del moviment veïnal organitzat durant les dues dècades finals de la Dictadura. L'any 1964 es promulga una imprecisa “Ley general del derecho de asociación” sota el paraigües del Movimiento Nacional. Amb aquesta base jurídica i emparades pel poder es funden les Asociaciones de Cabezas de Familia, que popularment serien conegudes com *los cabezones*. A finals de l'any 1969 s'havien constituït més de 40 associacions de carrers o comerciants, anomenades despectivament com *els bombillaires* “perquè la seva principal dedicació era guarnir per Nadal i Festa Major el seu carrer” (Huertas i Andreu, 1996, p. 17). A partir de l'any 1970 sorgeixen les primeres comissions de barri a Barcelona que es coordinen de forma clandestina a la Coordinadora de Sant Antoni citada en l'apartat anterior, i el 1972 s'autoritza la FAVB com a legal coordinadora de carrers. No sense postures contraposades i soterrades pugnes polítiques el 1974 la Coordinadora de Sant Antoni entra a la FAVB. Ràpidament em pren el control efectiu i s'erigeix en punta de llança reivindicativa del moviment veïnal.

Ens estem referint fonamentalment a Barcelona pel seu pes en el conjunt del territori i per la facilitat de trobar referències bibliogràfiques. No és objecte d'aquest treball fer un resum de les lluites obreres, estudiantils o veïnals a tot Catalunya durant l'àmplia transició a la qual ens estem referint, sinó radiografiar el clima social i polític en què neixen les escoles d'adults arreu: a Girona, a Sabadell, a Terrassa, a l'Hospitalet, a Tarragona,.... I a tot arreu creiem que es pot aplicar el que Marc Andreu postula de Barcelona: “si Barcelona ha conservat les seves identitats popular i catalanista és gràcies (no únicament, però sobretot) al treball de cohesió social del moviment obrer i ciutadà antifranquista”. La important immigració durant la postguerra de la resta d'Espanya a Catalunya i la immigració interior es van trobar amb unes condicions de vida laborals o urbanístiques sovint inacceptables. En la lluita comuna per canviar-les i revertir-les es va conjurar la possible o probable fractura social.

El franquisme havia causat un caos urbanístic a les perifèries de les grans ciutats. Els periodistes Huertas Claveria i Marc Andreu (1996, pp. 135-140) fan un recull d'aquestes lluites veïnals que entre 1965 i el final de la Transició es van dur a terme a Barcelona: més de dues-centes, que es concentren fonamentalment en els anys darrers de la Dictadura i en l'època de la transició, però que tenien antecedents remots en les vagues de tramvies de 1951 i 1957. El barraquisme, les construccions defectuoses, l'especulació del sòl legalitzada en el Pla Comarcal i en els plans parcials dels barris, l'urbanisme deficient, inexistent o invasor: els cinturons de ronda, els pals d'alta tensió que senyorejaven certs carrers, els carrers sense asfaltar, la defensa del patrimoni o les vies del tren travessant barris i dividint carrers; els abocadors propers als barris, la manca de clavegueram, d'aigua o d'electricitat, la falta de transport públic o de semàfors, la manca d'equipaments: places, espais verds o equipaments esportius, escoles, instituts o escoles bressol, ambulatoris, centres culturals; la reivindicació d'edificis buits, les esquerdes produïdes per obres públiques, la presència d'empreses molestes o contaminants, els abusos d'algunes autoritats. El caràcter intolerant de l'alcalde Joaquin Viola el va fer especialment impopular i objecte de tal rebuig veïnal que es va veure obligat a dimitir malgrat el seu breu mandat¹³². Tot i no ser l'alcalde més determinant de l'època el rodolí que acompanyava una auca d'un barri barceloní, ens ha semblat prou significatiu com per encapçalar aquest apartat.

Les formes de lluita van ser molt diverses: recollida de signatures, fer exposicions per mostrar els problemes al veïnat, assemblees de veïns per explicar les afectacions i prendre decisions, pancartes i cartells, ocupacions dels ajuntaments o d'altres locals públics (així va néixer l'escola d'adults de la Verneda, per exemple), partits de futbol en què els jugadors portaven a les samarretes la reivindicació concreta, cercaviles i espectacles reivindicatius, barreres humanes per evitar el pas de les màquines excavadores, denúncies a la premsa amb

¹³² Annex imatges, n. 2

la col·laboració dels periodistes, inauguracions simbòliques (com la de l'escola Pegaso), pintada col·lectiva de murals reivindicatius, protestes a la Plaça Sant Jaume, concursos insòlits amb premis com el de la cacera de rates a Ciutat Meridiana o la de trobar l'objecte més inusitat a la platja de Poblenou, indubtablement també manifestacions, segrest d'autobusos per demostrar que podien arribar al barri i alternatives tècniques als plans urbanístics proposats per l'Administració (Huertas i Andreu, 1996, pp. 20-22).

Les lluites obreres, les lluites estudiantils i les lluites veïnals, especialment aquestes últimes, són el marc en el qual neixen les escoles d'adults a la dècada dels setanta¹³³.

Vázquez Moltalban a la pàgina introductòria del treball citat *Barcelona en lluita* resumeix en un paràgraf aquest marc que hem descrit.: “A la Barcelona de finals dels seixanta i inicis dels setanta existia una xarxa intangible entre les protestes dels veïns, l'acció del sindicalisme clandestí dels partits polítics prohibits, les protestes universitàries i les accions moltes vegades mancomunades dels col·legis professionals” (Huertas i Andreu, 1996, p. 9).

A aquesta xarxa intangible es van cosir les escoles en lluita i les escoles d'adults com veurem en l'apartat següent. “Cal tenir present que el panorama educatiu dels barris de Barcelona estava en aquella època marcat per una gran manca d'oferta d'equipaments, places, i professorat d'escola pública i un predomini dels centres religiosos i de moltes acadèmies privades que, sovint, no reunien les mínimes condicions. Per no parlar dels 44 barracons i 13 tramvies antics habilitats per l'Administració (...) com a aules o *escuelones* des de 1966”. És per aquest forat negre educatiu que “les vocalies d'educació de les associacions de veïns van ser les primeres que es van coordinar a nivell de ciutat.” D'aquí que “el primer incident seriós viscut per la FAVB [Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona] des de l'entrada de les associacions de barri va ser, precisament, la irrupció policial a l'Hotel Oriente durant una reunió de la Comissió d'Ensenyament” [13 de febrer de 1975]. Així com “l'episodi del setge

¹³³ Annex imatges, n. 3

policial als mestres i veïns del Carmel tancats [8 de maig de 1975] en defensa de l'escola Tramuntana" (Andreu, 2015, pp. 143-144).¹³⁴

Jaume Botey, recordant la seva etapa de regidor d'educació de l'Hospitalet de Llobregat en el primer ajuntament democràtic (1979-1983), coincidia a l'entrevista que vàrem tenir amb aquest mateix dèficit d'equipaments educatius que Marc Andreu assenyalava per a la ciutat de Barcelona. Totes les ciutats del cinturó barceloní van trobar al final de la Dictadura la mateixa situació. Subratllem aquesta frase: "ara, a distància, és difícil d'entendre la degradació a la qual ens sotmeté el franquisme". Reprodueixo un fragment més ampli de l'entrevista pel seu interès i la seva coloració personal:

Com a Regidor, aquells primers quatre anys des del 1979 al 1983, l'herència que rebíem del franquisme era difícil de gestionar i ara, a distància, és difícil d'entendre la degradació a la qual ens sotmeté el franquisme i l'esforç que es va haver de fer. A l'Hospitalet hi havia 1.600 aules d'Educació Bàsica, de 6 a 14 anys i la mitjana era de 47 alumnes/aula (tot i que hi havia aules amb 120 alumnes i altres amb 40, segons el tarannà del director), i hi havia encara 3.000 nens i nenes al carrer sense escola. No hi havia preescolars ni pràcticament aules d'adults. A la majoria de ciutats del cinturó de Barcelona passava semblant. Així vam fer equip amb els regidors de Santa Coloma, amb el Perico; d'Esplugues, amb el Daniel Tambo; i de Sabadell, amb el Ramon Alvarez, tots a les llistes del PSUC. Ens vam posar d'acord en tres coses: 1. calia fer un Pla d'emergències d'escolarització de l'EGB; 2. calia exigir l'escolarització des dels 4 anys; i 3. calia la creació d'escoles d'adults donats els altíssims índexs d'analfabetisme.

La Generalitat encara no existia i per tant vam haver de fer innumbrables viatges a Madrid per exigir-ho al ministre Otero Novas. Respecte del primer tema, tots els ajuntaments vam

¹³⁴ Eren uns 300 mestres, pares i veïns que demanaven instal·lacions municipals per a l'escola i entrar a la xarxa pública.

fer el “Pla d’emergències” d’aules provisionals per donar cabuda als nens i nenes del carrer. Però el ministre no hi volia posar els mestres. Pel conjunt de Catalunya suposava un increment d’uns 1.500 mestres. Igualment respecte del preescolar i adults.

Donada la negativa del ministerio els Ajuntaments vam convocar una vaga. Avui seria impensable perquè l’Ajuntament no té competències per fer-ho. Es va decidir que les escoles d’aquestes ciutats no començarien el dia de setembre que s’havia de començar. Al matí mestres i alumnes recorrien la ciutat fent pública la reivindicació i a la tarda es reunien a la plaça dels Ajuntaments i des del balcó s’informava de com anaven les negociacions amb Madrid. La vaga es va acabar a meitat d’octubre amb un èxit quasi total: el ministre va accedir, després de molts filtres i controls a través de l’eficient gestió de la Delegada del Ministerio a Barcelona, la Sra. M Jesús Cebrián¹³⁵, a posar els mestres d’EGB i de preescolar que se sol·licitaven. Més endavant es van posar també els d’adults. Mai he vist una cosa semblant ni un entusiasme semblant. Per primer cop la ciutat com a tal es preocupava seriosament per l’ensenyament. Fou l’inici de l’escolarització massiva del preescolar, de la regularització de les plantilles d’adults, i l’inici de les dotacions d’EGB. A l’Hospitalet es va acabar el mandat amb una mitjana de nens/aula de 37. Em van posar a ensenyament perquè venia d’aquest camp, de la Universitat i de l’escola d’Adults de Can Serra. Però la veritat és que més que d’ensenyament vaig haver de fer de constructor (en aquells 4 anys es van construir 72 escoles!), comprar terrenys, negociar preus amb les constructores, etc.¹³⁶

¹³⁵ Nomenada delegada provincial del Ministerio de Educación el 27/01/1978 (BOE 45, 28/02/1978), cessa el 14/04/1980 (BOE 95, 19/04/1980).

¹³⁶ Annex entrevistes n. 8, Jaume Botey.

5.2 De la Coordinadora d'Escoles d'Adults i el SEPT a la institucionalització a Ensenyament

5.2.1 La Coordinadora de Escoles d'Adults. Els inicis.

Hem vist que l'any 1973 es dona per acabada oficialment l'última campanya d'alfabetització de la Dictadura dirigida a la desaparició o reducció fins els límits mínims dels índexs d'analfabetisme, ja que es considera que s'han aconseguit plenament els objectius que es van proposar (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973). També ens hem referit al problema que creava aquesta Ordre a les “escoles especials per a alfabetització d'adults” existents, als seus alumnes i als mestres alfabetitzadors. A més, s'havia de donar compliment a l'estructuració de l'educació permanent d'adults que prescrivia la Llei General d'Educació. Per això, la mateixa Ordre anteriorment citada crea el Programa d'Educació Permanent d'Adults, les Aules d'Educació Permanent d'Adults i els Cercles de Promoció Cultural. Finalment es fixen les plantilles inicials de professors que han d'atendre el Programa d'Educació Permanent (EPA). Dels 5.000 professors de la Campanya d'Alfabetització de 1963 s'ha passat a 1.000 a tot Espanya per a l'Educació Permanent d'Adults en situació de “*cuero a amortizar*”. A Barcelona li corresponen 71, a Girona 0, a Lleida 4 i a Tarragona 2. A Catalunya el compliment de la contractació d'aquests mestres promesos serà un dels arguments de les reivindicacions, com veurem a continuació.

Hereves, doncs, de la Campanya d'Alfabetització queden a Catalunya unes quantes escoles d'adults, quatre a l'àrea metropolitana. Sant Raimon de Penyafort - San Raimundo de Peñafort en aquella època - és una d'elles. Des d'aquesta escola ens diuen en un correu electrònic sobre la seva història que l'Escola d'Adults Sant Raimon de Penyafort fou instal·lada l'any 1971 a l'ala nord de l'antiga escola Sant Raimon de Penyafort de les Cases Barates [de la Zona Franca]. L'Escola d'Adults formava part d'un antic projecte del Ministeri d'Educació i Ciència de creació de centres de Formació Bàsica d'Adults. Un cop acabada la

Campanya d'Alfabetització de l'any 1963, van ser creats a Barcelona el Freire i Sant Raimon de Penyafort, i un a Sabadell, per a l'Alfabetització i l'Educació Permanent d'Adults.

Caldria afegir l'escola Pere Vila en aquest còmput de les escoles d'adults creades pel “Ministerio” a la conurbació barcelonina. L'escola Pere Vila que, a més, feia classes d'alfabetització a l'exèrcit desplaçant un mestre al quarter. A aquestes quatre escoles, amb un to encobertament despectiu, la Coordinadora d'Escoles d'Adults els anomenava “EPA antiga”. La Coordinadora, *“ha provocado una cierta ruptura en el cuerpo de EPA (Educación Permanente de Adultos) con el estilo del periodo franquista ya finalizado. Y con ello no pretendemos decir que no hubiera elementos muy valiosos en la anterior hornada”* (García de Haro, 1978, p. 65). Montserrat Sala, que havia estat mestra de Sant Raimon amb Rafel Farré, m'explica que en aquells anys de la creació de l'escola van ser els últims que amb 4t de Batxillerat, als 14/15 anys, es podia accedir a Magisteri o a Infermeria. “Però teníem també molta gent d'Alfabetització i molta gent major de 25. Se'ns va omplir l'escola de gent amb ganes d'aprendre”¹³⁷. Feien moltes activitats extraescolars, em comenta, i van arribar a noliejar avions per anar amb els alumnes a Mallorca o a Madrid.

El nivell d'analfabetisme i de manca de cultura acadèmica que deixa la Dictadura és molt alt, malgrat les campanyes d'alfabetització que s'havien anat desenvolupant al llarg dels trenta anys anteriors. L'última campanya s'organitza, com hem vist, per la necessitat que els treballadors tinguessin uns mínims nivells d'alfabetització necessaris per respondre al procés d'industrialització iniciat i, com totes les altres campanyes, per la necessitat de la Dictadura d'un rentat de cara davant les instàncies internacionals amb les quals havia establert relacions diplomàtiques a partir dels primers cinquanta. La sensibilitat social de resistència creada al llarg de la Dictadura en bona part de la societat s'incrementa en l'última etapa del franquisme, i un dels elements que l'acompanyen és la sensibilitat i la necessitat que la

¹³⁷ Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

cultura arribi a les capes populars, a la classe obrera. En aquest context neix el “nou” model d’escoles d’adults sorgides del teixit veïnal-obrer en contraposició a les “antigues” creades pel Ministeri.

Jaume Botey, impulsor de l’escola d’adults de Can Serra de l’Hospitalet de Llobregat, ho confirma a l’entrevista que li vaig fer¹³⁸, quan ja estava en impremta el llibre *Can Serra-50 anys*. Anteriorment, a l’article “Presència de Freire en el naixement i l’evolució de les escoles d’adults a Catalunya” (Botey i Formariz, 1989, p. 33) parlàvem en els mateixos termes que ho fa el llibre de Can Serra.

L’Escola d’Adults de Can Serra va començar l’any 1971. Aquell any, a la perifèria de les grans ciutats de Catalunya, sorgeixen, quasi per generació espontània, unes iniciatives culturals que amb diferents noms (escola d’adults, escola d’alfabetització, cercle de cultura, escola social,...) pretenen donar suport a persones amb baixos nivells acadèmics o del tot analfabetes. Neixen paral·lelament a l’ombra de les associacions de veïns, parròquies o centres socials i se sumen als processos reivindicatius i culturals del barri.

Fou com una onada, resultat de la consciència del moviment popular de la importància de la cultura (Botey, Trayner, Massana, Febrero i Berzosa, 2016, p. 151).

En el mateix sentit opina Carles Duarte, que en els anys noranta seria subdirector general de Formació d’adults: “Abans de la transició, en els darrers anys del franquisme, va ser un cert exercici de la sobirania en el sentit d'autoorganitzar-se per resoldre, per afrontar i per donar resposta a unes necessitats socials de formació, perquè els ciutadans no quedessin en bosses de marginalitat de les quals no poguessin emergir. En situacions socials i polítiques precàries les escoles d'adults van fer una feina preciosa, de primer nivell, que les institucions públiques no tenien cap interès en assumir”¹³⁹.

¹³⁸ Annex entrevistes n. 8, Jaume Botey.

¹³⁹ Annex entrevistes n. 18, Carles Duarte i Rosa M. Falgàs.

Tots els testimonis que he recollit en les nombroses converses que he mantingut amb els actors de l'època expliquen de manera semblant els elements que van impulsar el naixement de les escoles d'adults: un alt grau d'analfabetisme, unes persones conscients, “per opció de fe o/i de classe”, (García de Haro, 1983, p. 7), que es comencen a reunir l'any 1971 en uns locals de l'«Agermanent»¹⁴⁰ al voltant d'unes lectures de Paulo Freire amb voluntat de coordinar-se i d'intercanviar experiències pedagògiques. Per tant, podríem situar l'any 1971 com l'inici pròpiament dit del nostre treball històric.

Hi ha dos documents mecanografiats i policopiats de 1977, amb els errors tipogràfics de les màquines d'escriure i les possibilitats del moment, que per ser coetanis dels fets i per estar escrits per persones implicades en el naixement de la Coordinadora i del Servei d'Educació Permanent dels Treballadors (SEPT) - al qual em referiré en un apartat específic - són importants pel testimoni de primera mà que aporten. Certifiquen l'embrió de les escoles d'adults actuals. El més llarg, “La Coordinadora de Escuelas de Adultos” [a partir d'ara CEA], és un document no signat, atribuït a Pere Acebillo (1997), qui reconeix la seva autoria. Pedro Acebillo, treballant pel PPO (Promoción Profesional Obrera), va anar a Guatemala l'any 1968 i va conèixer Paulo Freire segons m'explicava a l'entrevista. De tornada, continuant en el PPO, és un dels impulsors de la Coordinadora d'Escoles d'Adults i del SEPT. Va estar col·laborant a l'escola d'adults de la Mina on troba l'escolapi Paco García de Haro. Quan el PPO es va transformar en l'INEM, va ser director provincial de l'INEM de Barcelona i quan li vaig fer l'entrevista era coordinador del CIDEU (Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano), una xarxa de 124 ciutats iberoamericanes amb seu a

¹⁴⁰ D'Agermanament recordo col·laboracions personals esporàdiques i als seus impulsors dels anys setanta. Segons la Gran Enciclopèdia Catalana, va ser “un moviment religiós català, destinat a promoure l'intercanvi, d'idees i d'ajuda material entre els països de missió i les diòcesis catalanes”. Va ser constituït el 1955. “A partir dels anys setanta, col·laborà en el naixement d'altres entitats relacionades amb el Tercer Món, com l'Associació Catalana de Solidaritat i Ajuda als Refugiats (ACSAR) i el Centre d'Informació i Documentació Internacional a Barcelona (CIDOB), l'any 1973”.

Barcelona. Però abans d'entrar en l'anàlisi d'aquest document reproduïxo un fragment de l'entrevista amb Pere Acebillo:

Vam començar el Paco García de Haro i jo emprenyats perquè Franco havia dit que ja no quedaven analfabets el 73. I volia col·locar en altres indrets, en altres àmbits d'educació, els professors que hi havia d'adults. Aleshores jo venia de Guatemala, havia conegut Freire i estava molt aclarit amb el tema que a l'educació de base calia molt canviar el to cultural, canviar juntament amb la gent, no només canviar a la gent, sinó junts amb la gent, canviar de cultures, de consciències, com diu Freire, de màgiques o ingènues a consciències crítiques, i que això el millor era utilitzar, no les cartilles aquelles de l'Álvarez que feien els mestres que tenia contractats el franquisme, sinó utilitzar l'univers generador de temes, i a partir d'aquí parlar d'allò que la gent volia parlar i del que li interessava. Aleshores va començar una mena de moviment.¹⁴¹

El document sobre la Coordinadora de Pedro Acebillo el reproduiré àmpliament, ja que, com he dit, relata l'acta de naixement i primera evolució de la Coordinadora narrada des de la perspectiva de l'oposició al franquisme i en el llenguatge de l'època, que creiem molt interessant reproduir, perquè se sustenta sobre la cosmovisió marxista¹⁴² que dominava els moviments transformadors de l'època. Aquesta cosmovisió estava pròxima al que Josep Fontana anomena “variants dogmàtiques i eixorques, que reivindicaven el nom, però no el contingut, del marxisme”. Una de les variants, segons Fontana, era “l'estructuralisme marxista francès dels anys seixanta, que era poca cosa més que una col·lecció de fórmules verbals, amb un catecisme i tot, el de Marta Harnecker, que donava totes les respostes” (Fontana, 2018, p. 36). Estàvem en plena transició, en el camí convuls cap a la democràcia.

¹⁴¹ Annex entrevistes n. 2, Pere Acebillo.

¹⁴² V., per exemple, Annex imatges n. 4-5, 37-39, 80 i 81

El segon document “Cultura Circular 0”, més curt, també mecanografiat i policopiat, inaugura una revista de periodicitat variada i que continuaria amb el nom de “Circulos de Cultura”¹⁴³ fins al número 13 l’any 1981. A partir de 1980 es titula en català, “Cercles de Cultura” i s’introdueix la temàtica de Catalunya des de la perspectiva dels treballadors¹⁴⁴.

Així relata el primer document, el CEA, l’inici de la Coordinadora:

Motivación de la experiencia

¿Sabía usted que con analfabetos, no es posible la democracia?¹⁴⁵

Imagínese a un analfabeto, decidiendo con su voto, cuál es el programa más coherente para acabar con el paro o la inflación.

Bien, pues España, es un país semianalfabeto; la cultura, propia de las más amplias capas populares, ha sido perseguida, asesinada, arruinada. En su lugar, la cultura dominante impartida desde el aparato del estado, la radio, la televisión, la prensa, la Iglesia, la familia, etcétera, ha preparado a todo un pueblo, para seguir fielmente los dictados del dictador, pero nunca, para ser protagonista de su destino. (...)

Urge empezar por el principio, sobre todo, para los que llevan, muchos años pagando impuestos regresivos, sin haber tenido la oportunidad, ni siquiera, utilizar la cultura letrada. Los que han pagado la Universidad a los hijos de los poderosos, sin recibir ni un mes de escuela primaria.

Esta es la justificación última de la Coordinadora de Escuelas de Adultos: la educación permanente de los trabajadores a nivel básico (Acebillo, 1977, pp. 1-2)

En l’annex 2 del document CEA es donen dades sobre els nivells d’instrucció dels barris on s’ha iniciat una “escola d’adults”. Per exemple, segons el cens de 1975 al barri de Sant

¹⁴³ Annex imatges n. 30, 31, 33-36, 42, 48, 49, 51, 57, 58, 65-70, 73, 75-81,

¹⁴⁴ Annex imatges, n. 76-81

¹⁴⁵ Annex imatges, n. 28, 55

Cosme de El Prat de Llobregat, el 57,2% de adultos “no tiene la más elemental escolarización”.

Cultura Circular 0 parteix de la situació i de la lluita dels barris. Explica el clima en què es va cuinar l’origen de les escoles d’adults, els barris en lluita, sense oblidar, com en el document anterior, el nivell d’analfabetisme de l’època:

LA UNIÓN HACE LA FUERZA

De donde viene el problema

Nuestros barrios forman la periferia de Barcelona, sus límites. Esta periferia cuenta en estos momentos con una serie importante de barrios obreros en los que el analfabetismo sigue vivo: el número de vecinos que en el censo del 75 declara analfabeto -hemos visto que entendía el régimen por alfabetizar: para ellos una persona que sepa dibujar su nombre ya está, alfabetizado; pues aun así los datos son dramáticos- no baja del 10%. (...)

Parecía que los barrios callaban este problema, como callaba el campo andaluz o las aldeas gallegas. En los barrios obreros se acumulan toda una serie de problemas graves: falta total de servicios (jardines, hospitales, calles sin asfaltar, escuelas en malas condiciones). Y fue en la lucha contra estos problemas de nuestros barrios donde nació la posibilidad de que en los barrios se fueran haciendo organismos populares (cooperativas, asociaciones de vecinos) los cuales intentaban mejorar el nivel de vida de los vecinos. (...)

Y fue gente que participó en esta lucha en sus barrios, gente que creía que la cultura nuestra estaba más cerca en estas luchas de los barrios que en "los libros de las escuelas franquistas"; esta gente se planteó el problema de la cultura en los barrios obreros.

Fue así como algunos barrios empezaron a exigir atención a los problemas de este tipo (como en el curso 75-76 hizo la escuela de adultos "Manuel Fernández" de la Mina) (Cultura Circular, mayo 1977, p. 5).

També el document de la CEA recorda la situació dels barris, insisteix en la relació de cultura i democràcia, i en el nivell de baixa autoestima de les persones que tenen dificultats en la lectura i l'escriptura:

¿Cuántos barrios están en estas condiciones o peores y absolutamente nadie se ocupa del problema? ¿Cuántos analfabetos hay en estos barrios que necesitan de una escolarización incluso a nivel de alfabetización y que, sin embargo, se ocultan como ratas, tienen miedo de aparecer como analfabetos, porque el sistema dominante les ha culpabilizado de su situación de una manera individual, sin tener en cuenta, las raíces sociales del problema? (...)

Nadie ha dicho a un señor, que tuvo que trabajar a los 8 años, que es un héroe nacional, que ha tenido que pagar el “desarrollo” con su analfabetismo. Le dicen que es tonto, y por ello se esconde. Y de ese modo, impide que se manifiesten y resuelvan estas graves contradicciones que, en última instancia, son causa y efecto de todo un modo de producción.

Estas son las motivaciones de la Coordinadora: sin cultura propia no hay democracia, hay la democracia del dominador. Cuando una serie de escuelas de adultos, que tenían clara la importancia cualitativa y cuantitativa del problema de la educación básica del trabajador, y que venían trabajando de una manera paternalista, caritativa o testimonial en los barrios más necesitados, ponen en común la lucha por la existencia, como escuelas públicas y gratuitas por un lado y el descubrimiento de una metodología que sea favorable a los intereses de los trabajadores que participan en estas escuelas, aparece la coordinadora de escuelas de adultos como consecuencia directa de dicha metodología, no una coordinadora de tipo estrictamente sindicalista y reivindicativa para maestros, sino una coordinadora de escuelas de adultos, donde participarán educadores, educandos y representantes de las organizaciones populares que acojan dichas escuelas (Acebillo, 1977, pp. 2-4).

A continuació explica que, a més de la Coordinadora de Barcelona, n'hi ha una altra a Girona, està en formació una altra a Tarragona i hi ha contactes amb moviments similars de l'Estat.

El document de la CEA planteja **tres etapes** en la història de la Coordinadora, limitades a la seva data de publicació, 1977. La **primera** de 1973 a 1976 és la que hem anat relatant, on es reunien col·lectius d'educadors que feien alfabetització d'adults per descobrir la possible utilització de les metodologies de Freire: escoles del Camp de la Bota i la Mina, la Barceloneta, Trinitat Vella¹⁴⁶, del barri de Santa Rosa de Santa Coloma i Can Serra de l'Hospitalet. Algunes de les noves experiències eren cronològicament anteriors. Can Serra, per exemple: “A meitat del curs 1971-1972 comença a funcionar una escola nocturna d'alfabetització d'adults (...) La iniciativa partia de la parròquia en combinació amb militants de Comissions Obreres i del PSUC del barri. L'equip es va ampliar ràpidament (...) Sabien que començava una experiència inèdita d'educació d'adults” (Botey et al., 2016, pp. 153 i 155). Entre els membres de l'equip que en un moment o altre hi van participar trobem noms com Paco Fernández Buey, Manolo Sacristán, Mercè Romans o José Fariñas. L'aportació voluntària de persones posteriorment reconegudes pel seu treball professional va ser força comuna en aquells moments. L'arqueòleg Eudald Carbonell (2017), per exemple, va participar a l'Escola d'Adults de Girona. Referint-se al quarantè aniversari de l'Escola d'Adults de Girona escriu: “Han estat 40 anys d'Educació Pública Popular Permanent de l'Escola d'Adults de Girona. Conec el procés, conec els qui varen començar-lo i conec els qui estaven en els moviments populars d'aquella època, perquè tots formàvem part del mateix discurs d'esquerres amb consciència crítica, no només comunistes com nosaltres, sinó socialistes, socialdemòcrates i independents” (p. 25).

¹⁴⁶ Annex imatges, n. 64

L'Arxiu Històric de Roquetes de Nou Barris (Barcelona) també situa a l'any 1971 l'embrió del que posteriorment seria l'Escola d'Adults Freire: “L'any 1971 un grup de dones de Nou Barris van iniciar aquest projecte educatiu a les seves pròpies cases. Més endavant van aconseguir un local i el centre va esdevenir un punt cabdal per a l'alfabetització, el desenvolupament personal i la connexió amb el teixit associatiu”.¹⁴⁷ Pocs anys més tard s'afegiria l'embrió de l'escola d'adults a una barraca del Carmel:

En uns anys de clandestinitat en què no estaven permeses les associacions, sectors de l'església propers a les doctrines progressistes del moment (i no massa ben vistos pels estaments eclesiàstics), van ajudar a pal·liar les deficiències de tota mena que patien els barraquistes. Aquesta ajuda consistí bàsicament en donar suport i deixar fer als tres col·lectius que varen sorgir dels tres sectors de barraques esmentats [Raimon Caselles, Francesc Alegre i Marià Lavèrnia, conegudes com les barraques del Carmel encara que *stricto sensu* fossin de Can Baró] i a partir dels quals nasqué el Centro Social del Carmelo, [després Associació de Veïns del Carmel] comptant inicialment amb l'ajut de la parròquia de Sant Genís (...) A la barraca d'una de les dones de més pes a la zona, coneguda com la Mamachón, es va instal·lar una escola d'adults, impulsada també per l'Associació de Veïns (Bou, 2008, p. 20).

Progressivament es van anar coordinant 21 escoles més. “Se trabajaba de una manera gratuita y los educadores eran pluriempleados o se financiaban con subvenciones privadas o con lo que se podía recibir si eras aceptado, como entidad colaboradora del MEC” (Acebillo, 1977, p. 5). Un exemple d'aquestes subvenciones del MEC seria la que rebia l'Escola d'Adults de la Mina segons l'article de *Cultura Circular 0*: “ayuda insignificante (la Mina recibió 200.000 pts. como «la escuela que había recibido más de España»). Esto eran parches al problema por parte del Ministerio; pero qué podíamos esperar de un Ministerio que había

¹⁴⁷ Annex imatges n. 60

dicho que en España no existen analfabetos; estos parches no servían para enfocar adecuadamente el problema”. Insistirem una mica més avall en la renúncia a la via de continuar com a entitats subvencionades.

5.2.2 La XI Escola d’Estiu de Rosa Sensat, la Coordinadora es consolida. L’opció per l’escola pública.

Segona etapa segons el CEA. L’abril de 1976 es reuneix la pre-Coordinadora a Rosa Sensat. A més de les cinc escoles inicials hi són presents Can Puigjaner de Sabadell (liligada a l’AV), Sant Roc de Badalona (liligada al Centre Social del barri), el Carmel de Barcelona, Can Vidalet d’Esplugues de Llobregat (liligada al Centre Social i a l’Ajuntament), Bon Pastor (liligada a l’AV i a la parròquia)¹⁴⁸ i “la participación de otros barrios interesados en la cuestión de la educación permanente de los trabajadores a nivel básico”. El juliol de 1976 es participa a l’XI Escola d’Estiu de Rosa Sensat, en principi fent un curs monogràfic però posteriorment l’educació d’adults va passar a formar part del tema general que tenia per lema, “Per una nova Escola Pública Catalana” (afegint “catalana” al lema de l’Escola d’Estiu de l’any anterior) (Associació de Mestres Rosa Sensat, juliol de 2000; octubre de 1975). Pel fet de formar part del tema general es va poder participar per primera vegada en el document final de l’Escola d’Estiu. “Dicho paso, era importante, pues significaba el reconocimiento del problema de la Educación Básica de Adultos, desde el punto de vista de la Escuela Pública.” La declaració de l’XI Escola d’Estiu de Barcelona en el punt 4.7 afirma:

L’Educació Permanent d’Adults comporta dins una societat canviant com la nostra, el reciclatge de tots i de cadascun dels seus membres. Això implica un constant desenvolupament de l’esperit crític, la capacitat de discussió i la capacitat de decisió,

¹⁴⁸ Annex imatges, n. 63, 64

enfront de l'entorn social concret on l'adult ha de ser agent de transformació dins la col·lectivitat.

En la situació actual aquest ensenyament ha de tenir també una funció compensatòria de les anteriors deficiències d'escolarització. Per això cal posar ja en pràctica un adequat programa d'educació permanent d'adults, i crear un col·lectiu d'ensenyants especialitzats (Publicacions de Rosa Sensat, 1977, p. 24).

Però prèviament els components del curs d'Adults de l'Escola d'Estiu havien elaborat un document de treball **per a una nova escola pública** on constataven la contradicció que l'Administració d'educació afirmés que no quedaven analfabets i que calia acabar amb el Certificat d'Estudis Primaris (CEP) com a meta superada per una banda i, per l'altra, plantegés un règim d'autoritzaions “per als diferents centres que avui (podríem dir que «il·legalment») imparteixen ja l'EPA”: entitats col·laboradores privades i subvencionades “de forma ridícula i arbitrària” destinades a l'analfabetisme i el CEP; acadèmies negoci que voldrien poder fer el graduat escolar; i mestres nacionals que fan EPA, però atès que han d'aprofitar els locals de les escoles infantils han de treballar només en horari no escolar i són considerats uns privilegiats – menys horari, més puntuació – i, per tant, un grup a extingir en el moment que s'apliqui el decret “sobre la dedicació exclusiva dels ensenyants de bàsica, que preveu dues hores de «pluriempleo» nocturn dedicades a l'EPA” (Acebillo, 1977, Annex 5, p. 39)¹⁴⁹.

A continuació el document continua:

Estimulats pels records d'iniciatives populars com eren els ateneus obrers, i motivats pels objectius de a) respondre a les aspiracions culturals del nostre poble, que voldria l'apropiació col·lectiva dels instruments adequats per intervenir en la vida pública, b) possibilitant una cultura que capaciti l'adult per analitzar la realitat, tenint accés a la

¹⁴⁹ Tots els entrecomillats d'aquest paràgraf són d'aquest annex.

informació, tot podent-se comunicar oralment i per escrit i prendre col·lectivament decisions enfront de l'entorn, c) flexibilitzant al màxim l'expedició de “certificats” exigits al treball [recordem que a la majoria de treballs el CEP era un requisit per poder ser contractat] que deixin de ser instruments de selecció en un nivell educatiu tan degradat en què la mateixa “selectivitat” perd el seu nom (Acebillo, 1977, p. 39).

I planteja una proposta de paradigma d'EPA que

Cercant una imatge d'escola nova, focus d'animació cultural dins d'una àrea concreta, comportaria: a) planificació científica i descentralitzada d'aquesta etapa educativa sota el control dels organismes populars (AV, sindicats obrers, entre altres) i gestionada pels mateixos alumnes i mestres de la dita escola d'adults; b) creació d'un col·lectiu d'ensenyants destinats i preparats per a una dedicació especialitzada a aquest tipus d'ensenyament; c) gratuïtat total; d) continguts bàsics que possibilitin a l'adult inserir-se col·lectivament en la transformació de la societat; e) reducció d'hores de treball a l'empresa, sense disminució de salari, al temps d'assistir a l'escola d'adults¹⁵⁰; f) cultura catalana que assumeixi l'experiència del país, en diàleg amb la pròpia cultura d'origen; g) consolidació de les experiències existents i ampliació d'altres noves, que propiciïn una incidència més gran en el camp de l'educació dels adults; h) sensibilització a nivell de barri de la necessitat d'aquestes escoles d'adults (Acebillo, 1977, p. 39).

En aquesta Escola d'Estiu es va optar per “l'escola pública”, “para no caer ni en el paternalismo (trabajar por amor al arte) ni en el ensayismo (cada temporada un *voluntarioso* nuevo venía a este o aquel barrio). La salida era conseguir que nuestro esfuerzo fuera reconocido como un puesto de trabajo oficial más, financiado por el estado, por tanto, pero gestionando la propia escuela conjuntamente con los educandos y sometiendo el control de la experiencia a las organizaciones populares del entorno” (García de Haro, 1978, p. 64). El

¹⁵⁰ Annex imatges, n. 27

propi autor d'aquesta cita reconeixia, tanmateix, que el control de les organitzacions populars (sindicats i veïns) era dels aspectes menys tractats.

Es renunciava també al model d'entitat subvencionada per qualsevol via o col·laboradora del MEC. L'experiència de mantenir les escoles populars als barris amb ajudes econòmiques com a entitats col·laboradores del MEC havia estat decebedor. S'havia optat anteriorment por solicitar ayudas económicas más amplias y en el marco de las vocalías de cultura de las asociaciones. El resultado es realmente pobre: como oficialmente no existen analfabetos no se pueden conceder ni esas ayudas insignificantes. Dándose casos tan contradictorios como el de Santa Rosa (Santa Coloma) en el que mientras el inspector de zona da el visto bueno de hacer allí a la escuela de adultos "entidad colaboradora" de alfabetización, oficialmente se les dice que "no ha lugar" porque hay un decreto de 1973 en que se afirma que el analfabetismo está "completamente resuelto" (Cultura Circular).

Un any després el col·lectiu es reafirma en la negativa que les escoles d'adults hagin de mantenir-se econòmicament a través de subvencions, ja que "l'Administració ens ve cobrant impostos des de nens". I així, "en la XII Escola d'Estiu el colectivo de educadores de adultos que veníamos trabajando en esta línea dijimos no a las subvenciones en materia de adultos, pues, aunque iba a resultarnos más arduo, veíamos que no debíamos parar hasta que al menos las plazas de adultos vigentes no cubiertas, lo fuesen en los barrios más necesitados en donde ya estábamos trabajando." (García de Haro, 1978, p. 65).

En conseqüència, a Catalunya va anar desapareixent progressivament la precarietat laboral a les escoles d'adults de la Coordinadora com a entitats subvencionades i gestionades per voluntaris, donant pas a les noves escoles d'adults de l'Administració educativa. Per tant, la lluita va centrar-se en l'obtenció de més places de mestres, especialitzats, que havien de ser ocupades, en general, per aquells voluntaris i voluntàries mestres que havien iniciat o eren membres actius de les escoles d'adults originàries.

En canvi, altres escoles populars, denominades també “escuelas de trabajadores adultos” a algunes zones de la resta de l’Estat, es van mantenir al marge de la dependència de l’Administració pública. A Madrid van crear de forma semblant a Catalunya la Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos de Madrid¹⁵¹. L’argument de mantenir-se independents era que si s’entrava com a funcionaris de l’Administració, les seves estructures acabarien ofegant els objectius originaris d’educar en un pensament crític i alliberador, d’educar amb la participació dels participants i dels agents del territori, o de treballar els universos temàtics reals contra els opressors. Totes aquestes propostes programàtiques i organitzatives de les escoles populars creien que desapareixerien en els currículums oficials prescrits, en la preparació dels exàmens establerts i amb la imposició de l’organització administrativa. D’aquesta manera plantejava Jaume Botey (1978) aquest interrogant en aquella època:

En justicia deben ser los organismos oficiales los que devuelvan al pueblo lo que durante tanto tiempo le ha sido quitado. En esta línea se sitúa la *Coordinadora de Escuelas de Adultos de Barcelona*, al reivindicar plazas de maestros especializados. Ahora bien, esta dependencia legal y financiera de los organismos oficiales ¿condicionará de tal forma estas escuelas que acaben perdiendo su identidad, programas y metodología especiales, plantillas de profesores preparados a tal efecto...? De momento es prematuro responder a estas cuestiones. Dependen de la evolución global de nuestro país hacia la democracia y la participación (...) [Si el cambio social] no da lugar simultáneamente a la revolución cultural o a la capacidad crítica dentro de la propia organización, a un debate ideológico más universal, se corre el peligro de burocratismo cultural, de instrumentalización del saber y en definitiva de reproducir en el seno de esas organizaciones, las mismas características represivas del sistema contra el que se opusieron (pp. 27 i 29).

¹⁵¹ V., per exemple, Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias pedagógicas* (27), 168; Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos (1978). Madrid: educación popular en barrios. *Cuadernos de Pedagogía* (40), 56-58.

Existia l'opció d'esdevenir escoles públiques municipals. Però no es va plantejar. Possiblement el paper dels municipis molt desdibuixat durant la Dictadura va dificultar posar sobre la taula aquesta opció. El terme “pública” dirigia mentalment a una dependència estatal i, més endavant, a l'autonòmica. El mateix Jaume Botey a l'entrevista m'explicava en aquests termes els dubtes que va provocar la dependència administrativa a l'Escola d'Adults de Can Serra:

Quan al 79 arriben els primers ajuntaments democràtics aquestes escoles estan en ple funcionament i ja han obert el debat sobre la seva continuïtat: demanen ser escoles públiques. A la mateixa Escola d'Adults de Can Serra vam tenir el debat sobre si l'escola d'adults havia de ser municipal, pública o si s'havia de mantenir privada. Aquest debat sobre municipalització, escola pública o escola privada coincideix en el moment en què entrem a l'Ajuntament. A partir del 79, quan els nous ajuntaments democràtics ens fem càrrec de les ciutats, l'Ajuntament no només no es retira sinó que pren una postura clara¹⁵²

Moltes “escuelas populares” de l'època han continuat independents fins a l'actualitat. Un exemple, és “la escuela popular de Oporto” de Madrid, nascuda l'any 1973 en uns baixos d'un local parroquial “amb humitats” (Escuela Popular de Oporto, 2016, p. 4), consolidada amb el nom actual el 1976, de la qual ofereixo la imatge de la portada del seu butlletí celebrant el 42è aniversari¹⁵³, o l'Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic (EICA) de Barcelona, que es va iniciar a la vocalia de Cultura de l'Associació de Veïns del Casc Antic l'any 1978.

S'enfrontaven, per tant, dos plantejaments, els dos vàlids i necessaris: 1) l'obligació de l'Administració d'assumir la formació bàsica de les persones adultes i l'estabilitat a través de la contractació de mestres per part de la pròpia Administració, i 2) la llibertat per poder

¹⁵² Annex entrevistes n. 8, Jaume Botey.

¹⁵³ Annex imatges, n. 59

proposar una educació alliberadora, gratuïta, adaptada a les necessitats de les persones adultes i de l'entorn, amb uns formadors adients i preparats, currículums flexibles en funció del propi entorn i del perfil dels participants, una organització participativa i una gestió comunitària. No eren dos plantejaments necessàriament contradictoris, podrien haver estat complementaris, però la història posterior ha demostrat que, en bona part i en la pràctica, són oposats.

Al final de l'escola d'estiu de 1976 la Coordinadora es va estructurar i a les escoles ja citades es van afegir Can Oriach de Sabadell, Les Arenes de Terrassa, Trinitat Vella, el Clot, Sant Cosme d'El Prat, Sant Vicenç dels Horts, Cerdanyola i Ciutat Badia, segons el document de la CEA. Els objectius de la Coordinadora a partir d'aquesta escola d'estiu eren dos: la lluita per obtenir places de mestres i la investigació metodològica. Pel que fa al primer, l'única via era que el MEC contractés més mestres interins. Es va viatjar a Madrid per entrevistar-se amb el director general d'Estudis Bàsics:

Es en el tercer trimestre del curso pasado [1976-1977] que se decide visitar al Sr. Blas Gimeno, director general de Estudios Básicos, en Madrid, proponiéndole como vía única para enfocar adecuadamente el problema el hecho de contratar a varios maestros de los que venían trabajando en nuestros barrios con adultos y que tenían un mínimo de rodaje sobre el caso, además que habíamos pedido la interinidad "para el servicio de educación de adultos de la provincia".

Allí se nos dijo que era una propuesta interesante y que su realización estaba totalmente en manos de la Delegación de Barcelona. Estábamos optando claramente por situar la educación de adultos en la línea de escuela pública (gratuita, pagada por el estado y con maestros preparados para llevarla a cabo), como quedaría reflejado en las conclusiones de l'Escola d' Estiu (Acebillo, 1977, p. 39).

En conseqüència, es va dirigir una carta a la Delegada provincial del MEC a Barcelona, María Teresa López del Castillo¹⁵⁴ el 4 de desembre de 1976, portada per mestres i alumnes de 10 barris i pobles (Sabadell, Esplugues, Cerdanyola, Terrassa, Sant Adrià i Barcelona), “disgustados de cómo nos están tratando; sea aquí o en Madrid donde tengan la culpa”, on es demanaven mestres per a adults “especialitzats i finançats per l’Estat”¹⁵⁵. La delegada

hace "promesa formal" de afrontar el problema en la línea de lo que el curso pasado se había visto como posible en Madrid: nombramiento de los que el curso pasado habían solicitado la interinidad para adultos, con locales adecuados en los barrios y que hubiera alguna escuela nacional dispuesta a aceptar la adscripción de dicha actividad, con horario flexible según necesidades allí existentes (parados por la mañana, horario bueno para las mujeres...) (Cultura Circular, 1977, p. 10).

No obstant això, la delegació del MEC respon al cap de dos dies amb el plantejament contrari, la dedicació exclusiva pels mestres propietaris d’educació infantil. El Mundo Diario (9 de desembre de 1976) recull la notícia amb el titular “El ministerio fomenta el pluriempleo”.

Concede la dedicación exclusiva a maestros alfabetizadores que, al mismo tiempo, son enseñantes de E.G.B. Con esta decisión, la Delegación fallaba contra los deseos de los educadores y la voluntad de los propios interesados. Tal como el MEC plantea la dedicación exclusiva, la formación de adultos se realiza a través del pluriempleo, alternándose en una jornada normal con los alumnos de EGB. Y en estas condiciones cabe suponer que o los niños, o los adultos, o todos a la vez, no reciben del maestro

¹⁵⁴ Maria Teresa López del Castillo va ser nomenada Delegada provincial del MEC els 13 de setembre de 1974 (BOE, núm. 242, 9/10/1974). Cessa per real decretó el 23 de desembre de 1976 (BOE, núm. 25, 29/01/1977). Amb la mateixa data es nomenat el nou Delegat provincial, Octavio Mestre Ferrer, que cessa l’1 de desembre de 1977 (BOE, núm. 11, 13/01/1978).

¹⁵⁵ Annex imatges, n. 7

pluriempleado las atenciones precisas (...) No hay que ser un experto en Pedagogía para darse cuenta que no es lo mismo enseñar a un niño que a un adulto.

Davant els reiterats incompliments de les promeses van començar a sovintejar les accions reivindicatives: “Cuatrocientos vecinos pidieron maestros”, titulava el Mundo Diario el 29 de març de 1977, “precedidos por una manifestación de una veintena de coches que lucían pancartas con textos como “Ni un barrio sin escuelas de adultos. Esteruelas [ministro d'Educació] dijo que no quedaban analfabetos: corta, corta, no te enrolles”. També es redacta un manifest “dels treballadors” demanant mestres: “Manifiesto de los trabajadores exigiendo educación permanente”¹⁵⁶. Hi ha un acte reivindicatiu a la Mina: “Los trabajadores exigimos educación permanente.”¹⁵⁷

La Coordinadora decideix anar a l'Assemblea de Mestres, tant a la de Barcelona¹⁵⁸ com a l'estatal i proposar que en la seva reivindicació constés la necessitat de crear places de mestres d'educació permanent. L'Assemblea accepta incorporar aquesta reivindicació, però la resposta del Ministeri, com hem vist, va ser la creació de 300 llocs de treball “de dedicació exclusiva”. És a dir, que 300 mestres d'infantil allargarien la seva jornada dues hores més i atendrien la població adulta.

Todo ello se veía como salida para acallar la mala retribución [de los maestros] "haciendo horas extras" con los adultos. A pesar de que el movimiento de enseñantes se pronunció en contra de este tipo de parches, pues: 1) iba en contra de las exigencias de centenares de maestros parados, 2) fomentaba "el que los maestros sin conciencia" hicieran negocio con esta situación, 3) iba en contra de la calidad de la enseñanza en cuanto a desatención de los niños de estos barrios y "consagra" la tan grave falta de preparación de los maestros de adultos. (Cultura Circular, 1997, p. 8)

¹⁵⁶ Annex imatges n. 30

¹⁵⁷ Annex imatges n. 29

¹⁵⁸ Annex imatges n. 31, 32

Un maestro que trabaja todo el día con niños, tiende a reproducir con los adultos la misma metodología y proyecta en su relación educativa el trabajo con niños (Acebillo, 1977, p. 15).

Davant la sensació que entre els responsables de Madrid i la Delegació de Barcelona s'estaven passant la pilota es decideix fer una denúncia pública de la política del MEC (García de Haro, 1977b, p. 70), una crida a l'opinió pública demanant l'adhesió de sindicats i partits polítics dels treballadors, aprofitant que s'estava en el context electoral de les primeres eleccions generals després de la Dictadura (15 de juny de 1977). Ja s'havia referit a aquest fet la notícia citada del Mundo Diario: "Se nos ha dicho que no se pueden dedicar más fondos a la alfabetización de adultos. Según nuestras cuentas, estos días se gastan 116 pesetas por adulto en propaganda electoral. Con el dinero de los analfabetos de Barcelona – pensamos que somos un diez por ciento de la población – se podría construir 36 escuelas con tres maestros cada una". La crida a l'opinió pública va aconseguir

la adhesión de las cuatro centrales sindicales y de la OIC, del MC, del PSC_C, del PSUC, y del PT, así como de la coordinadora de maestros estatales, de la Federación de Asociaciones de Vecinos y de otras entidades educativas (Rosa Sensat, Escuelas Nórmales) (Cultura Circular, 1977, p. 11).

Ens hem referit al paper actiu que van jugar les associacions de veïns. "Las escuelas nacieron ligadas a las asociaciones de vecinos, y esas organizaciones populares las gestionaban y patrocinaban." (Acebillo, 1977, p. 5s). La majoria d'elles estaven impulsades per militants sindicals o/i de partits tot just tolerats o semiclandestins. En la lluita per la necessitat d'escoles d'adults les vocalies de cultura de les associacions de veïns juguen sovint un paper molt actiu, afegint aquesta necessitat a les seves reivindicacions.

És primer al si de la Vocalia de Cultura de l'Associació de Veïns i després de manera independent que aquesta escola [Manuel Fernández Márquez del barri de la Mina de Sant

Adrià del Besós] ha cercat l'autogestió dels alumnes i dels animadors en ordre a: 1. aconseguir locals i finançament del l'Ajuntament de Sant Adrià, per poder néixer; 2. iniciar, amb l'ajut pedagògic de Rosa Sensat i en el marc de referència del moviment unitari de mestres estatals, la coordinació d'una dotzena d'escoles de la perifèria de Barcelona, situades a d'altres barris-lumpen, en ordre a afrontar col·lectivament les contradiccions entre l'Espanya real i l'Espanya oficial (García de Haro, 1977a, p. 26)¹⁵⁹

En alguns casos són les vocalies de dones les que impulsen les naixents escoles d'adults. És el cas de l'Associació de Veïns de Salt a Girona, que havia nascut l'any 1974. Ho recorda el que fou el seu president:

La Vocalia de dones, en contacte amb la problemàtica social, s'adonà que moltes dones immigrants i alguna d'aquí, per què no, eren analfabetes, amb tot el pes del significat, i es varen proposar fer classes, encara que fos les mínimes, perquè aquestes dones poguessin tenir una vida digna (...) Com que les necessitats anaven creixent per l'envergadura de l'assistència i calia augmentar el nombre de mestres voluntaris es va aconseguir, per la pressió a l'Ajuntament fer arrancar una escola d'adults amb un funcionament provisional (Torramadé, 2006, p. 15)

Les associacions, i algunes escoles infantils quan acabaven les classes, cedien locals. Un exemple el tenim a Ripollet, que comença l'escola d'adults amb dos mestres voluntaris i 80 alumnes el curs 1978-79 als locals de l'escola infantil. "Ens vam coordinar amb altres pobles que també hi havia altres mestres voluntaris i altres alumnes, i vam fer una moguda coordinada i vam aconseguir que contractessin aquests dos mestres voluntaris i fer un Cercle de Cultura"¹⁶⁰. Amb dos mestres contractats pel Ministeri de seguida comença a participar gent voluntària que fan tallers de català o de manualitats en funció de la demanda i de les

¹⁵⁹ Es refereix al Decret de 1973, que dona per finalitzada la Campanya d'Alfabetització, ja que s'han assolit tots els objectius.

¹⁶⁰ Annex entrevistes n. 13, Montserrat Castellví i Alumnes de Ripollet (Alumnes de Ripollet).

possibilitats de trobar el tallerista. Els mestres es dedicaven a alfabetitzar, al Certificat d'Estudis Primaris o al Graduat.

Algunes associacions es posen en contacte amb la Coordinadora, com l'Associació de Veïns de les Arenes de Terrassa. I així, progressivament, es van afegint noves escoles a la Coordinadora fins arribar a 25: del Baix Llobregat, del Vallès i de diversos barris perifèrics de Barcelona. La Coordinadora s'organitza amb una assemblea mensual "amb educadors, educands i gestors dels distints barris" i una permanent que es reuneix setmanalment amb representants de cada zona.

Dos objectius, com anem veient, constitueixen els eixos fonamentals de la Coordinadora: la lluita per les places i la formació específica dels mestres d'adults. En relació amb el primer objectiu durant l'any 1977 s'aconsegueixen 35 places. Segons una nota del diari Tele-Expres de l'11 de novembre de 1977, l'abril d'aquest mateix any, el Ministeri reconeix oficialment que les escoles dels barris tenen dret a tenir 72 places de mestres – 71 per Barcelona, segons la Resolució citada de la Direcció General de Personal de 1973, 36 de les quals ja estaven assignades -, però quan comença el curs 1977-78 només s'han realitzat 35 nomenaments sense destí. Per això, es va fer una nova concentració d'un centenar de persones a la Plaça Espanya davant la delegació d'Educació per reclamar el compliment del compromís. "Victoria para los adultos" titula la notícia el diari¹⁶¹. El curs següent l'increment de places va ser de 80 nous nomenaments (Flecha, López i Saco, 1988, p. 122).

Quant al segon objectiu, l'especialització dels mestres,

En justicia deben ser los organismos oficiales los que devuelvan al pueblo lo que durante tanto tiempo le ha sido quitado. En esta línea se sitúa la *Coordinadora de Escuelas de Adultos de Barcelona*, al reivindicar plazas de maestros especializados. Ahora bien, esta dependencia legal y financiera de los organismos oficiales ¿condicionará de tal forma

¹⁶¹ Annex imatges n. 41

estas escuelas que acaben perdiendo su identidad, programas y metodología especiales, plantillas de profesores preparados a tal efecto...? De momento es prematuro responder a estas cuestiones. Dependen de la evolución global de nuestro país hacia la democracia y la participación (...) [Si el cambio social] no da lugar simultáneamente a la revolución cultural o a la capacidad crítica dentro de la propia organización, a un debate ideológico más universal, se corre el peligro de burocratismo cultural, de instrumentalización del saber y en definitiva de reproducir en el seno de esas organizaciones, las mismas características represivas del sistema contra el que se opusieron. (pp. 27-29)

A continuació s'explica que "se especializaron para el trabajo con adultos en una pedagogía de acuerdo con los intereses de los trabajadores, los educadores que exigían un puesto de trabajo remunerado por el Estado". (És simptomàtic del moment històric que els alumnes adults de les escoles són sistemàticament qualificats de "treballadors"). A l'Escola d'Estiu de 1977 es desenvolupen dos monogràfics: el SEPT, el de "Pedagogia alliberadora, aquí i ara", i la Coordinadora, el "d'Educació permanent per a treballadors", que va ser dirigit prioritàriament a mestres amb experiència.

El document CEA que estem citant resum els objectius d'aquesta segona etapa en consonància amb el que hem anat relatant: analitzar les possibilitats legals de posar en funcionament programes d'EPA (educació permanent d'adults) en barris deprimits i especialment en aquells en què ja s'està fent amb educadors voluntaris de forma espontània; aconseguir el nomenament de més educadors, per tal que l'EPA sigui gratuïta; propiciar l'especialització dels educadors d'adults i investigar en el camp de la pedagogia alliberadora; crear materials per aquesta nova pedagogia ja que els actuals tenen per objectiu "la transmissió de paquets de regles, prèviament preparades per les classes dominants"; posar en comunicació les escoles que han fet aquesta opció; i despertar la consciència en altres barris marginats, ja que opina que adormecida y deformada por 40 años de monopolio cultural.

La **tercera etapa** que descriu el document CEA de 1977 planteja ja les tasques de futur de la Coordinadora: consolidar i augmentar les escoles existents amb els educadors contractats, aprofitant la situació política en la qual tot semblava factible; i l'elaboració de material que faci possible posar en la pràctica una metodologia correcta sense recórrer a la improvisació, que acaba fent servir la metodologia dominant. En l'entrevista, Pere Acebillo resumia en tres potes el treball de la Coordinadora que es va plantejar des del començament i que coincideix amb la projecció de futur que acabem de descriure:

Una, formar mestres, era un tema clau a través dels cursos que es feien a l'ICE. Vam començar a fer un tomb per tot Espanya, van anar a 15 o 20 universitats, sempre amb l'ICE, i muntaven unes sessions breus per tal de despertar inquietuds, possibilitats i a ser possible xarxa. Vam estar quasi un any rodolant per Espanya fent això. Flecha arriba tard a tot això. Quan ell arriba nosaltres ja fa dos anys [hi ha una petita diferència de dates en dos moments de l'entrevista] seguits que estem donant voltes per les universitats d'Espanya. Jo, a l'estiu, perquè tinc un mes de vacances, i puc deixar l'INEM un temps, però el Paco [García de Haro] es dedicava a això professionalment, i fins a cert punt, que arribi un tard [es refereix a Ramon Flecha] i es quedi amb el tinglat de les universitats, per a mi va ser un descans, però no sé si tots pensàvem igual.

En segon lloc treballant aquí per a consolidar una sèrie de persones que fent col·laboracions voluntàries en els barris volguessin guanyar-se el lloc de treball, és a dir, en lloc de desfer els llocs que hi havia, van dir "no, no, s'ha de llogar més gent, perquè hi ha una manca molt gran d'educació d'adults", no solament en el que és alfabetització estricta, sinó en alfabetització funcional, que ajudi a la gent a funcionar des d'un punt de vista lletrat. [La lluita es concreta, com hem vist, en aconseguir les places que el MEC havia promès, i incrementar-les].

Després vam crear una tercera pota que era fonamental: tenir materials. Al principi eren materials, després es va crear El Roure [l'editorial], molt després, però al començament eren com coses de cultura, que bàsicament fèiem nosaltres amb una ciclostil. Anàvem a veure gent que era generosa, i alhora molt bons professionals. Me'n recordo per exemple un material que hi havia sobre “ El Mercado”¹⁶² que el guió el vaig fer jo, però el va dibuixar el Carlos Jiménez, que era un dibuixant de primeríssima línia i la Nuria Pompeia. És a dir, tots amics meus que a la nit em rebien a casa seva, i estàvem allà fins potser les 4 o les 5 de la matinada distraient-nos, i parlant, i això per tal que dibuixessin gratis perquè no podíem pagar res, perquè els alumnes tampoc pagaven res per tot això. Això era el SEPT en el seu moment.¹⁶³

No cal dir que les paraules generadores dels mètodes d'alfabetització eren les pròpies del procés de conscienciació que es pretenia. Les de la Mina eren tretze (amb minúscula els noms propis i sense accents): mina, peseta, medico, navaja, chavala, rezo, golfo, quiosco, andalucia, fernandez, asamblea, exigimos, guitarra¹⁶⁴. Aquest mètode va tenir molta influencia en el material posterior fotocopiats de les escoles d'adults de Sant Cosme, el Carmel, la Mina i Sant Roc que definien “las palabras generadoras”: “son producto de un análisis previo a la elaboración del material en torno a los temas desafiantes”. En un annex de vuit fulls es recull l'anàlisi que conduïa a les paraules generadores. Posem només uns quants exemples: machismo y procreación abundante – CASA; asistencia médica masificada e insuficiente – MÉDICO; semana que no alcanza – DINERO; la misma explotación para todos – FAENA; compenetración capital, gobierno y orden – GOBIERNO; masificación y nacionalcatolicismo – COLEGIO; etc. En l'annex d'imatges històriques hem recollit d'aquest

¹⁶² Annex imatges n. 35, 51

¹⁶³ Annex entrevistes n. 2, Pere Acebillo.

¹⁶⁴ Annex imatges, n. 9-14. Esquema dels codis i alguns exemples. V. García de Haro, P. (1977a).

mètode el mapa conceptual que les organitzava¹⁶⁵, i alguna de les imatges que codificaven els temes desafiants¹⁶⁶ (igual que en el primer mètode de la Mina les paraules generadores s'escriuen sense majúscules ni accents): andalucia, colegio, mujer, familia, tele, paro, asamblea, gobierno i tarradellas. En la mateixa línia el document de la Coordinadora explica que “el cuadro [la imatge] suscita una discusión, y a través del diálogo y el análisis, el desafío inicial motiva psicosocialmente al adulto para recordar la palabra que figura unida al cuadro” (Acebillo, 1977, p. 83). “La letra participando entra” va ser el material d'alfabetització que es va fer servir a la Mina. Es va promocionar també amb un vídeo i una cançó que, acompanyats amb una guitarra, cantaven pel barri grups de joves monitors i alguns participants en el programa d'alfabetització per difondre la necessitat d'alfabetitzar-se a les persones que no ho estaven i per animar-los a assistir als espais d'alfabetització. (Tornarem a parlar breument d'aquest mètode en l'apartat dedicat al SEPT). A Can Serra de l'Hospitalet van editar anys més tard “Así aprendemos los adultos en Can Serra”, material d'alfabetització més elaborat des de la progressió fonètica i morfològica¹⁶⁷, finalment editat per l'Editorial Popular de Madrid (Romans, 1981)¹⁶⁸. I en la mateixa línia metodològica la Delegació de Girona del SEPT va publicar l'any 1981 el mètode d'alfabetització “Para ser un poco más libres” (SEPT, 1981).

Per Groves (2016), Paulo Freire era l'inspirador de tota la metodologia, “que pasa – segons el document de la CEA - por entender que el hombre es creador y merecedor de la confianza de los demás en el proceso de creación de la solución a sus problemas, por entender que la cultura la hacemos todos, y que no es una cosa estática que ha sido creada por

¹⁶⁵ Annex imatges, n. 15

¹⁶⁶ Annex imatges n. 9-14 i 16-24

¹⁶⁷ Annex imatges n. 26

¹⁶⁸ Hi ha dues versions anteriors: *Así aprendemos los adultos en Can Serra I Así aprendemos los adultos en l'Hospitalet*.

una minoría selecta enlatada en discos y libros para el consumo de los demás, sino que todos hacemos cultura al enfrentarnos a los distintos desafíos que el entorno nos presenta, que la materia está en la vida, y en consecuencia que romper la materia en asignaturas es una dicotomización de la realidad”. Esta metodología la concreta el documento de CEA, siguiendo a Freire, en cuatro momentos: la investigación del universo temático, la codificación y descodificación del tema elegido y la praxis. “Esto supone, no considerar nunca la escuela como un elemento aislado de la vida, sino inmersa en la vida y en la transformación de la realidad. La escuela de adultos no es un lugar de reflexión sino de acción, de praxis” (Acebillo, 1977, pp. 20-21). Per conèixer l’univers temàtic posa com a exemple una conversa entre uns treballadors enregistrada en un bar un diumenge a la tarda sense que se n’adonessin, en què apareixen temes com l’atur, la manca d’escoles, l’ocupació d’un solar per fer un jardí, etc.

Em comenten a una de les entrevistes grupals¹⁶⁹ que a l’Escola d’Adults de Sant Ramon de l’Hospitalet segons els nivells s’explicaven uns modus de producció o uns altres com a temes desafiants: “A certificat treballàvem l’esclavisme, a pregraduat el feudalisme, a graduat el capitalisme, de forma globalitzada. Per exemple, a l’esclavisme, l’imperi romà, la vida, la sexualitat...” A graduat entraven a l’aula dos professors, un de socials i lletres, i l’altre de ciències i matemàtiques. Consideren que va ser una experiència extraordinària perquè van aprendre molt l’un de l’altre. “Pel fet d’haver-hi dues persones a la classe aprens a escoltar a l’altre i que t’escoltin i a comentar després els possibles errors. Però cada classe ens costava tres hores de preparació...” S’ensenyava de forma globalitzada, per temes. Em posen exemples; si parlaven de les centrals nuclears, treballaven temes de física, química, matemàtiques, economia, ecologia, control internacional de l’energia, ... A totes les escoles

¹⁶⁹ Annex entrevistes n. 29, Bep Masdeu – Montserrat Castellvi - Virtuts Jiménez – Llum Lemos – Ferran López (Mestres EpA).

de la Coordinadora es feia evident la falta de materials apropiats als adults per poder treballar per projectes, no per assignatures i amb llibres de text. “La falta de preparació prèvia se suplia amb ganes i il·lusió i amb l’intercanvi d’experiències entre les escoles a la Coordinadora”¹⁷⁰. L’avaluació es feia per autoavaluació. Primer els professors valoraven el rendiment de cada alumne de forma motivada per poder-la exposar després de l’autoavaluació de l’alumne a la classe. Per experiència sabem que normalment els alumnes s’avaluen per sota de l’opinió del professor.

Afegeixo la valoració que fa el document de la CEA dels primers passos de les escoles d’adults. Em semblen unes reflexions força vigents quaranta anys després, tot i el context diferent.

Falta una consolidación más profunda de la escuela en su entorno (...) Hay que tratar de disminuir el protagonismo de los docentes (...) Pensamos que la estrategia de combinar las movilizaciones con el estudio de la legalidad vigente ha sido correcta (...)

En la valoración metodológica la cosa no es tan simple. Por un lado, existen contradicciones en el educador. Ha optado por dialogar, sin embargo, tiene detrás 40 años de comunicación vertical, de escuchar mientras era alumno, y de hablar cuando fue profesor. A la vez, hablamos de analizar y criticar, pero durante mucho tiempo su cabeza ha sido también una caja donde se han depositado recetas que nada tienen que ver con la pedagogía que ahora quiere practicar. Pasa a ser educando a la vez que educador, perdiendo un rol de poder que a todos es grato, y sin tener ninguna obligación para hacerlo. A cambio no solo no encontrará el éxito social, sino que será probablemente rechazado por la metodología dominante.

También existen contradicciones en el educando. Por un lado, es más fácil y cómodo el ajuste que la libertad tiene introvertido el rol de dominado que le inculcó el dominador. A

¹⁷⁰ Annex entrevistes n. 16, Felix Delgado.

su vez se repudia a sí mismo cómo ser político porque el dominador le ha dicho qué ser un hombre sujeto es ser “político” y en consecuencia es malo. La sociedad le plantea unos objetivos de titulación por acumulación de recetas, que en principio suponen unas motivaciones economicistas frente a la motivación psicosocial que supone sentirse desafiado con los compañeros del círculo y por la realidad. El objetivo último es la praxis, lo cual supone actuar, comprometerse, todo ello mucho más difícil que permanecer sentado hasta el momento del examen.

A su vez hay contradicciones en la propia materia. Si bien la realidad es única, estamos acostumbrados a verla parcializada. Las editoriales, los libros de texto, todo material escolar que facilita el trabajo del educador está pensado para la pedagogía dominante. En última instancia los títulos que busca el educando los da el sistema dominante, y para ello utiliza parámetros que pasan por premiar la máxima acumulación de recetas y no la mayor o menor capacidad crítica, dialógica, la mayor conciencia de clase o en ser más persona cada día.

Todos estos problemas se dejan sentir en las escuelas. Para que la educación liberadora no sea incompatible con la bancaria, y por lo tanto soporte su transformación y con ella la de la sociedad, es necesario controlar el proceso de aprendizaje desde la misma escuela, es decir, hacer evaluación continua. Además, tenemos que tener en cuenta los objetivos del educando y no dejarlos de lado, yendo de los más inmediatos a otros que son tal vez más vitales, pero de los que no tiene conciencia. (Acebillo, 1977, pp. 27-30).

Miquel Casanovas (2016) a la Revista *VIENTO SUR*, amb altres paraules, coincideix amb l'anàlisi d'Acebillo.

Desde el inicio nos vemos empujados a trabajar en una doble dirección, conseguir más escuelas y desarrollar de la manera más coherente posible la escuela en la que desempeñábamos nuestra labor (...) También era importante romper el círculo vicioso

trabajo/consumo/más trabajo. La formación, el desarrollo personal, la inquietud objetiva iba desapareciendo en beneficio del “parecer” y “poseer”, más que en beneficio del “ser” y del “ser con” (pp. 63 i 65).

Aquesta metodologia i la pràctica educativa dels mestres significava un estil de vida que involucrava els mestres i arrossegava tots els participants. Com hem vist, les escoles d'adults comencen amb mestres voluntaris: mestres d'EGB nomenats que quan acabaven les classes feien de voluntaris, estudiants de magisteri, mestres a l'atur, persones inquietes de les associacions de veïns, dels ateneus, de les parròquies, de centres del PPO esdevinguts cooperatives (Ca N'Oriach), sense contractes, a vegades treballaven en una altra feina, a un ambulatori de la Seguretat Social, en un banc, en una xurreria..., persones interines que des del moviment de mestres connecten amb Paco García de Haro o altres membres de la Coordinadora. No necessàriament les motivacions eren polítiques o religioses, diuen les persones entrevistades, hi havia en algunes un humanisme subjacent, no explícit, “perquè sí”.

Quan hi havia algun tipus de finançament o s'havien aconseguit algunes places de mestre, en alguns llocs es feia caixa comuna, es repartia el sou a parts iguals en funció de les hores treballades, o segons un barem de necessitats personals. Una alumna de l'Escola d'Adults de Ripollet deia a l'entrevista que els vaig fer: “cuando me dijeron que estábamos socializando los sueldos para poder tener dos profesores más, es decir, que entre cuatro profesores se repartían el sueldo para que seis pudieran vivir, eso yo no lo había oído nunca, nunca lo había visto en ninguna empresa, en ningún trabajo, entonces para mí de verdad que fue un ejemplo, de veritat va ser un exemple i vaig canviar la perspectiva a la meva vida de tal manera que sembla mentida però que va ser així.”¹⁷¹ No va ser un cas únic el de Ripollet. A Sant Ramon, a l'Hospitalet, m'explicaven que es van constituir en empresa autogestionada. Es cobrava també d'una caixa de resistència on col·laborava un “mecenes” d'una professió liberal ben

¹⁷¹ Annex entrevistes n. 13, Montserrat Castellví i Alumnes de Ripollet (Alumnes de Ripollet).

retribuïda que aportava a la caixa comuna una quantitat significativa, alhora feia com a voluntari classes de formació professional. Els que estaven a l'atur posaven diners a la caixa comuna i els alumnes segons les seves possibilitats. Quan van començar a haver-hi nomenaments d'interins també els professors interins aportaven el seu sou i, com hem dit, cobraven en funció de les seves necessitats.¹⁷² No va ser una pràctica insòlita. L'hem vist a Ripollet, a Sant Ramon i la vam trobar en altres escoles del Baix Llobregat, de Barcelona o d'arreu de Catalunya.

“Hi havia un moviment, no dèiem voluntari, dèiem militant, jo diria activista d'una acció proactiva, decidida i militant”, m'explica l'Àngel Marzo. Es va formar el que després va ser el nucli històric. Molta il·lusió, “no teníem hores”, “ho teníem tot per fer, i jo crec que ho fèiem de la manera més sincera, més lògica, més coherent”, diuen molts dels i de les mestres entrevistades. Miquel Casanovas ho resumeix en un paràgraf inevitablement comparatiu i, finalment, dubitatiu: “Aquella escola que jo vaig conèixer era, primer, hi havia il·lusió, segon, els mestres no miraven hores, per exemple, a començaments dels anys vuitanta vam fer un seminari itinerant que els dissabtes anàvem a Girona, o a Barcelona, o a Tarragona o a València amb el Pepe Aparicio, el Sebas i companyia, a vegades el Pepe Garcia i el Paco Garcia de Haro. Agafa ara un claustre i els dius que hi ha un curs de formació el dissabte de les 9 del matí a les 7 de la tarda i et diuen que apa, que res de res. Tampoc no dic que es porti una vida monacal que només estiguis per la feina”¹⁷³.

Un altre tema al qual haurem de dedicar algun espai més és el dels locals on es feien les classes d'adults. Al començament, ho hem vist, podien ser cases particulars, barraques, els locals de les associacions de veïns, d'ateneus, de centres culturals o alguna parròquia. Després, un cop fets els nomenaments oficials de mestres d'adults continua sovint sent un

¹⁷² Annex entrevistes n. 29, Bep Masdeu – Montserrat Castellvi - Virtuts Jiménez – Llum Lemos – Ferran López (Mestres EpA).

¹⁷³ Annex entrevistes n. 11 Miquel Casanovas.

“problema dels mestres” nomenats, en algunes escoles fins relativament no fa gaire. Explicaré en el seu moment la meua experiència personal, però de moment recullo el testimoni de Margarida Massot que ho expressa molt gràficament: “et concedien un sou i prou, ni local ni res”. “Feien un nomenament de “trabaje dónde quiera”¹⁷⁴.

5.2.3 Les escoles en lluita. Mestres escollits per l'Assemblea.

El moviment de les escoles d'adults és contemporani a un altre moviment reivindicatiu, les escoles en lluita, i a les mobilitzacions de mestres de tot l'Estat que havien organitzat també una Coordinadora de “maestros estatales”, a la qual ja ens hem referit i amb les quals hi havia coordinació. Escoles i mestres immersos en la dècada convulsa dels setanta. Amples sectors de la societat mostraven el descontentament per la pesada digestió d'una llarga Dictadura, la manca de llibertats polítiques i laborals i la precarietat dels barris perifèrics. Ens hem referit a aquesta situació explosiva en els apartats dels moviments obrers i veïnals. Hem vist com la paraula “Fernández” era una paraula generadora en el mètode d'alfabetització de les escoles d'adults de Sant Cosme, la Mina, Sant Roc i el Carmel¹⁷⁵, en record del treballador de la Central Tèrmica del Besós que va morir l'any 1973 a trets de les forces d'ordre públic en una vaga reivindicativa. Un testimoni més. El diari Ara comentava una exposició del Born de Barcelona amb fotografies polítiques dels anys setanta del Col·lectiu SE-GRA:

Els anys 1973 i 1974 Catalunya era el lloc on hi havia més vagues d'Europa, tot i ser il·legals. Només a la demarcació de Barcelona, el 1970 les vagues obreres van afectar més de 70.000 treballadors. El 1974 hi va haver 714 conflictes laborals, que van afectar 260.000 treballadors. Si el 1975 les pèrdues econòmiques per les vagues van ser de 10 milions de pessetes, un any després eren de 110 milions. La Transició no va ser pacífica i la democràcia es va aconseguir en gran part gràcies a les mobilitzacions populars. (...) la

¹⁷⁴ Annex entrevistes n. 31, Margarida Massot.

¹⁷⁵ Annex imatges n. 13

vaga de miners de Fígols del 1977, treballadors de la Pegaso i de la Hispano Suiza, operaris de la construcció, la vaga d'Ossa el gener del 1978, el míting de l'anarquista Frederica Montseny del 2 de juliol del 1977, les protestes de les treballadores del tèxtil i de la neteja...(...) A l'antiga fàbrica de la Zona Franca les mobilitzacions van ser força freqüents a la dècada dels 70. Antonio Ruiz Villalba, soldador de Seat, va ser abatut amb vuit trets durant l'ocupació dels empleats de la fàbrica el 1971 (Marimon, 26 de maig de 2019, p. 52).

En aquest magma en erupció el moviment d'escoles d'adults coincideix amb el moviment d'escoles en lluita, en especial a tres barris de Barcelona, Ciutat Meridiana, el barri de Porta, i Sagrera-Sant Andreu, i les seves corresponents escoles Ferrer i Guardia, Sóller i Pegaso. La simultaneïtat temporal entre la conflictivitat obrera i veïnal i els dos moviments, escoles d'adults i escoles en lluita, és notable, però totalment explicable. Permeteu-me una digressió. A vegades, tenim tendència a pensar l'educació i l'escola, en si mateixa. Oblidem sovint en les anàlisis que estan immerses en la societat, que viuen en el seu món de valors, d'esperances, de rutines i confusions, cultura viva que tampoc no és homogènia malgrat les seves hegemònies. La mirada i la reflexió sobre la història (i també sobre el present, com tindrem ocasió de recordar) ens mostra l'evidència de l'osmosi i confluències escola-societat.

Los antecedentes y los primeros pasos de los proyectos que culminarían con las Escoles en Lluita se encuentran dispersos hacia 1973–74, aunque no va a ser hasta el año 1976, cuando se aceleren las gestiones y las acciones organizativas y de protesta, en principio, de cada asociación de vecinos o asamblea de padres y maestros, por la consecución de una escuela pública y popular en los barrios de Porta, Sant Andreu y la Sagrera, y Ciutat Meridiana. El tramo temporal más álgido de las luchas vinculadas a la creación y puesta en práctica de esas escuelas y a la lucha reivindicativa por el reconocimiento, con su

especificidad, de cada una de ellas por parte del Estado, tiene lugar entre principios de 1976 y finales de 1977 (momento final de la intensificación de las luchas pero que no implicaría su cese definitivo sino apenas su desaceleración). En ese sentido, es posible afirmar que el momento de creación y movilización de las escuelas en lucha coincide con un período de auge y masividad del movimiento barrial y ciudadano, es decir, de generalización del conflicto urbano (Echegaray, 2016, s/p).

Dos relats de la lluita de l'Escola Sóller ens han semblat interessants perquè resumeixen bé el conjunt de lluites i negociacions simultànies de les escoles en lluita en aquests anys. Al fet que hi havia tres escoles d'adults directament implicades s'hi suma que la lluita de les escoles en lluita és un bon reflex, un paral·lelisme de la lluita de les escoles d'adults de la Coordinadora. Fins i tot coincidint en les dates. Un d'aquests dos relats és del col·lectiu "Caps de Setmana" (7 d'agost de 2017) i l'altre és un còmic de "La comisión de prensa y propaganda" dels anys setanta, titulat "Escuelas en lucha", i editat quan l'Escola Sóller va fer el seu trentè aniversari (Escuela Soller, 2008): un "jefe" indi a cavall amb els seus guerrers s'enfronta a l'home blanc.

La reivindicació comença amb l'ocupació, forçant els panys, d'uns locals comercials privats que feia anys que estaven buits. A partir d'aquest moment els mestres identificats amb el projecte de l'Assemblea de pares i veïns comencen a impartir classe. S'exigeix a l'Ajuntament que llogui el local i l'acondicioni, que es reconegui l'escola com a escola pública, que es construeixi una nova escola abans que comenci el proper curs i el reconeixement per part del MEC dels mestres que estan fent classe. La taula reivindicativa és defensada per tota l'Assemblea, veïns, pares i mestres, i és l'Assemblea la que es desplaça als organismes oficials, delegació del MEC, Ajuntament i Govern Civil exigint una resposta positiva. Aquestes reunions es van simultaniejar amb manifestacions al barri i talls de trànsit on acudeixen un bon nombre de veïns. Més d'un cop amb càrregues de la policia

antidisturbis. A Ciutat Meridiana un jove de 19 anys va ser ferit a la melsa pels antidisturbis en una manifestació per l'escola pública. A la majoria de converses que he tingut amb mestres d'adults de l'època, els talls de la Meridiana són un dels fets més recordats.

Si el problema dels locals a les escoles d'adults ha estat un dels que ha trigat més en anar-se solucionant fins ben entrat el segle XXI, a l'Escola Sóller, en canvi, en poc temps es va construir l'escola infantil on simultàniament, com en altres llocs, al vespre van començar les classes amb persones adultes (És on vaig començar com a voluntari fent classes. Demano indulgència per aquest record personal). El problema real va ser el nomenament dels mestres requerits per l'Assemblea i que voluntàriament ja estaven treballant. La delegació del MEC i Inspecció es van negar a nomenar els mestres que estaven fent classes, ja que tenien prioritat els mestres interins, i els mestres amb oposicions. Per facilitar les coses la Coordinadora d'Escoles d'Adults havia aconsellat que els mestres voluntaris s'apuntessin a les llistes d'interins, però mantenia l'exigència que fossin designats per l'Assemblea, prioritàriament entre aquells que haguessin fet els cursets específics de formació de persones adultes certificats per la UAB.

Amb un tancament de 5 dies a la Inspecció les escoles en lluita van sortir amb una promesa de negociació amb el governador civil. El governador addueix que per accedir a les seves reivindicacions cal canviar les lleis. El "jefe" indi del còmic esmentat amb els seus guerrers respon: "nosotros querer escuela ahora y con nuestros maestros, no poder esperar a reunir las Cortes". El dia de la Mercè de 1977 es va ocupar l'Ajuntament de Barcelona, d'on surten amb una nova promesa de negociació amb el governador, que els remet a Madrid. Al còmic el ministre els diu: "No podemos permitir que nuestro inmejorable sistema educativo, con cuarenta años de experiencia, se venga abajo". Un assessor del ministre afirma en el còmic, "Tenemos que aplastar estas luchas". L'1 d'octubre l'Escola Sóller va ser ocupada per la policia.

Al MEC prometen que la solució els la donarà la Delegació de Barcelona. Ja hem vist que en el cas dels adults la solució que va proposar era l'extensió de l'exclusivitat a 300 mestres, fet denunciat per l'Assemblea de mestres i per la Coordinadora. Una nova concentració davant de Delegació acaba amb una càrrega de la policia i un jove detingut. L'ocupació del Parlament reivindicant la llibertat del jove, aconsegueix, a més, que Parlament conjuntament amb l'Ajuntament facin de mediadors amb el MEC. Mentrestant i en alguns casos, la Delegació nomenava mestres al marge de les assemblees, amb les consegüents tensions, renúncies dels mestres nomenats o sol·licituds de canvis d'escola. Fins i tot hi ha una vaga d'algun sector de mestres funcionaris en contra de les escoles en lluita pel que s'entenia com a tractes de privilegi i greuges comparatius. En altres casos, com l'Escola Pegaso, en què el veïnat mobilitzat havia posat la primera pedra simbòlica de l'escola l'any 1974 en un solar destinat a habitatges, l'esgotament per la lluita continuada va fer que s'arribés a una negociació per la qual la meitat de mestres es nomenaven pel procediment habitual i l'altre meitat eren designats per l'Assemblea. El còmic de l'Escola Sóller acaba amb les paraules del “jefe” indi: “luchamos por una mejora real de la enseñanza al servicio de la clase trabajadora”.

Les escoles en lluita, la lluita de la Coordinadora d'escoles d'adults i, en general, la lluita de tots els mestres eren lluites paral·leles. Van coincidir en algunes accions i coincidien fonamentalment en aquest element rupturista de la designació dels mestres per l'Assemblea de la Coordinadora o la dels pares i veïns del barri, mestres que la Delegació havia de nomenar com a interins sense destinació. Coincidien també en l'estratègia de combinar accions reivindicatives amb les negociacions.

Però la lluita de la Coordinadora d'escoles d'adults tenia les seves pròpies característiques. Tenia com a objectiu la cultura obrera en els barris obrers, començant per l'alfabetització, i a Barcelona província partia de la reivindicació de la quota de mestres alfabetitzadors que

l'Ordre de 1973 havia establert. Si el setembre de 1977 s'havien aconseguit 35 places, el curs 78-79 n'hi va haver una ampliació de 80, i l'estiu del 1979 es van pactar amb la Delegació 151 places més, congelades posteriorment a les negociacions amb el Govern d'UCD. 160 places en total era la dotació de professorat a Barcelona el curs 1979-1980, afirmava el conseller d'Ensenyament al Parlament, “abans de produir-se els traspessos de serveis” (Parlament de Catalunya, 17 de juny de 1982, p. 3095).

“El clima es prerrevolucionario”. No em resisteixo a adjuntar una mirada diferent, tot i que coincident, sobre la importància d'aquestes lluites vistes des del punt de vista veïnal, malgrat que la cita de fragments del llibre de Marc Andreu (2015), “Barris, veïns i democràcia”, sigui una mica llarga.

Deixant de banda (...) que les “cuestiones de enseñanza” anaven estretament unides a les qüestions de barri, queda clar que el moviment ciutadà va ser punta de llança en la lluita per l'escola pública durant la Transició. Fins al punt que el governador civil José María Belloch va resumir així la situació del món de l'ensenyament a la Barcelona de la tardor de 1977, en una reunió interna dedicada a la seva problemàtica: “El clima es prerrevolucionario”. Això és concretament el que exposava el governador civil, tot citant els casos concrets de les escoles Pegaso i Sóller, i posant l'èmfasi als seus subordinats en el fet que “ésta no es una provincia más, ésta es muy superior a muchos de los estados europeos” (...)

Una inspectora sense identificar, la primera a respondre al governador, va dir-li que els conflictes de les escoles Pegaso (Sagrera i Sant Andreu) i Sóller (Porta i Vilapicina), on els pares i el veïnat, després d'aconseguir els centres reivindicats, volien participar també en la selecció del professorat i consolidar els mestres afins a la realitat dels barris i a uns projectes pedagògics avançats, “no son temas anecdóticos, son la continuidad de unos hechos que empezaron en Barcelona hace más de tres años. En este problema de la

autogestión están interesados en resolver la provisión de las plazas varios colegios, Patronato Ribas, en Santa Coloma, Ferrer i Guardia, Sóller... Cualquier decisión que se adopte afectará a todos, Pegaso no es individual”. Y el gobernador asentía: “No es problema de Pegaso; Pegaso es un detalle, lo que se haga en ese detalle puede repercutir a todos los centros. La historia de Pegaso es la de una situación revolucionaria”.

També a Ciutat Meridiana, a l'Escola Ferrer i Guàrdia, s'havien revoltat i, com als centres de Pegaso i Sóller, el curs 1977-1978 va ser de lluita i enfrontament perquè els veïns havien nomenat els mestres que volien, demanant al Ministeri d'Educació que els ratifiqués, i aquest s'hi va negar i en va enviar uns altres seleccionats per oposició.

Finalment, la tardor de 1978 es va arribar a un acord salomònic a la Pegaso pel qual part de l'equip de mestres seria el que volien els veïns i part, el que volia el Ministeri. El desembre de 1978 el butlletí veïnal *Sagrera* justificava l'acord així: “Aceptamos esto, ya que no veíamos fuerzas para imponer más” Potser sí que a finals de 1978 les forces del moviment veïnal flaquejaven, almenys en l'àmbit educatiu, però fins aleshores havien estat molt importants. Ho prova el fet que un director general, en aquella reunió amb el governador civil de la tardor de l'any anterior, sentenciés: “Estoy dispuesto a dialogar con Asociaciones de Padres de Alumnos, pero no con Asociaciones de Vecinos. El tema de la enseñanza no puede convertirse en un tema político”. Però ho era i ho havia estat. I, com li assenyalava la inspectora al governador civil, feia anys que s'arrossegava.

El moment més delicat va ser, segurament, l'1 d'octubre de 1977, quan el governador civil es va reunir amb l'alcalde Josep Maria Socías, un grup de parlamentaris electes el juny anterior i tres representants de les escoles Pegaso i Sóller. L'objectiu: resoldre l'atzucac on s'havia arribat per l'ocupació de mestres i famílies de diverses escoles, de l'Ajuntament i de la delegació del Ministeri d'Educació a la plaça d'Espanya, envoltada per les forces

d'ordre públic, que al seu torn havien detingut un pare i havien ocupat policialment l'Escola Pegaso.

Darrere de tot plegat, i més enllà de les reivindicacions educatives concretes dels barris, hi havia un discurs ben travat tant des del punt de vista pedagògic com polític. És en aquest sentit també que la lluita de les escoles era revolucionària (pp. 145-149).

Una de les octavetes de Ciutat Meridiana deia, “Por la gestión de la enseñanza por padres, maestros y vecinos. Por la enseñanza gratuita al servicio de los trabajadores”. La gestió de l'ensenyament per mestres, veïns, i en el cas de les persones adultes també per l'alumnat, amb la pressió perquè el nomenament dels mestres correspongués amb els desitjos – la imposició! - per part d'aquests col·lectius, era el taló d'Aquil·les que l'Administració no es podia permetre acceptar. Curiosament va ser també una part important del taló d'Aquil·les de la pròpia Coordinadora de les escoles d'adults. Ho veurem en el seu moment.

Pedro Acebillo, de nou, explica el procés de l'adjudicació de places que el governador Josep M. Belloch titllava de revolucionària.

Aquest va ser un exercici estupend, aquesta mateixa pregunta, l'adjudicació de places, ens la vàrem fer llavors. Primer, entrant en els mecanismes de l'Administració perquè no hi havia un altre, llavors els mecanismes de l'Administració és que hi havia d'haver un baròmetre de mèrits, i aquest baròmetre de mèrits nosaltres vàrem fer que tingués sobretot tres punts forts: el primer, l'experiència. Per tant nosaltres dèiem a la gent “posa't a treballar i posa el marcador en marxa, que això et servirà i qui t'aculli doni fe de de què estàs fent i després ja presentarem el paper”. Això a més et feia captar gent que sabia que estava com a voluntari però que en el seu dia això sumaria. Segon, la formació específica: portàvem a la gent al curs que fèiem nosaltres mateixos a l'ICE, portàvem aquell que volia el barri, o que la gent ens deia, i anaven als cursos i això significava mèrits, punts, etcètera. Però em sembla que valia més l'experiència que el curs, però anaven molt parells.

En tercer lloc hi havia un altre factor determinant que era la constància i la voluntat dels candidats. I també l'ocupació de la Delegació. És veritat que aquest tercer aspecte era excepcional, perquè si amb els dos primers ja passava, doncs passava, però si al final no colava s'havia de mobilitzar a la gent, i a cada lloc es buscava la manera¹⁷⁶.

Hi ha moltes anècdotes sobre les ocupacions de la Delegació o d'Inspecció, les pintades als despatxos reclamant les places i recordant les demandes de les persones analfabetes, “un mail a l'antiga”, em comentaven, que l'inspector tenia present a la paret. Miquel Casanovas recordava a l'entrevista que en una de les ocupacions de les seus oficials de la delegació del MEC o de la Inspecció, a ell i a Fernando López que eren una mica més grans que la resta els van encarregar demanar permís per entrar i un cop oberta la porta del despatx posar el peu a la porta per permetre l'entrada massiva d'alumnes i mestres. Les ocupacions eren algunes de les accions. En sovintejaven d'altres al marge de les “escoles en lluita”: talls de trànsit, caravana d'ensenyament des del Baix Llobregat amb detencions de mestres i trasllat a la comissaria d'Enric Granados on els van retenir unes hores, tancament a les “escoles” del Clot i de Sant Ramon, entre d'altres, encadenament al carrer Aragó, seu de la Inspecció en algun moment, concentracions i manifestacions davant del Govern Civil reivindicant les places, manifestacions amb vehicles... Eren moments de buit de poder i de profunda incertesa política. El juny de 1977 hi havia hagut les primeres eleccions després de la Dictadura. L'11 de setembre es va celebrar la primera multitudinària Diada Nacional de Catalunya amb el conegut lema de *Llibertat, amnistia i estatut d'autonomia*. El 29 d'aquest mateix mes es restablí la Generalitat de Catalunya i pocs mesos després s'establí el Govern Provisional per preparar l'Estatut i les eleccions autonòmiques. Mentre a la delegació del MEC a Barcelona s'anaven succeint els delegats. Un any va exercir el seu càrrec el delegat Octavio Mestre.

¹⁷⁶ Annex entrevistes n. 2, Pere Acebillo.

Passava una cosa, em deia Juanjo Candanedo¹⁷⁷, l'organització que hi havia de la gent, de les escoles en lluita o de la Coordinadora d'Escoles d'Adults estava més preparada que la mateixa Administració, sabia les places que corresponien i les repartien prèviament. Un tema, per tant, era la dotació de places, que ho feia l'Administració, i un altre el mapa de distribució, “molt irregular”, i el repartiment d'aquestes places que es feia a l'Assemblea. Per tant, s'exigien places per a adults, es pressionava, es donaven un número de places, la Coordinadora decidia a quins barris de Barcelona o de fora feien falta, es designaven els mestres que reunissin les condicions d'estar treballant a l'escola del barri amb anterioritat, tenir experiència i haver fet el curset de l'ICE..., i la Delegació els nomenava. Lògicament aquest procés que s'explica de forma lineal no sempre era tan rectilini. Tot plegat, em comenta la Margarida Massot¹⁷⁸, tenia un punt caòtic. M'explica una anècdota per mostrar aquesta situació desmanegada: “una vegada en la sessió pública de nomenaments vaig veure el meu nom a la llista mal transcrit. Una administrativa li diu a una mestra que deuria conèixer més, «¿tú quién eres?», «tal», «vale, pues a esta la tachamos y pasas tu», i la tatchada era jo! Li dic, «escolti, que aquesta soc jo», i contesta «ay, pues lo siento, la hemos tachado. Remei Constanza té la sensació que totes les places de l'època s'ocupaven de “forma curiosa”. M'explicava a l'entrevista que havia estat de voluntària al Pere Vila - una de les escoles de “l'EPA antiga” -, en substitució d'un professor que li deien *el fantasma* perquè no va aparèixer durant tot un curs. Finalment la plaça la van declarar buida i la van nomenar interina. A més, un cop fets els nomenaments, el dia a dia de les escoles podia ser diferent. A un company que treballava en un banc el van nomenar al gener però va continuar treballant al banc fins al juny, aportant el seu sou de mestre a la caixa comuna i anant un dia a l'escola, fins que va demanar l'excedència del banc. També en alguns casos, el destí designat

¹⁷⁷ Annex entrevistes n. 10, Juanjo Candanedo.

¹⁷⁸ Annex entrevistes n. 31, Margarida Massot.

oficialment no corresponia amb el destí real que era el que assignava la Coordinadora, i prevalia aquest últim. De totes maneres situacions irregulars ja existien abans.

Quan hi havia nomenaments públics i elecció de places, normalment a l'Escola Pere Vila, primer eren les places d'EGB i al final venien les d'adults. S'escollia per ordre de puntuació començant els que tenien millor puntuació, els mestres d'adults que podien escollir plaça renunciaven a les places d'EGB que els podien correspondre i feien públic que estaven per la formació d'adults i que volien una plaça d'adults. Recullo dues anècdotes. La primera me l'explicava Montserrat Sala i la recullo per mostrar un cop més, fa prop de 50 anys, el menyspreament de l'educació d'adults. Tenia molt bona puntuació i va renunciar a una plaça d'EGB per demanar-ne una d'adults. La persona que dirigia els nomenaments li va preguntar estranyada si n'estava segura, si sabia el que es feia. La segona anècdota per comprendre el risc d'aquestes renúncies: Llum Lemos recordava que havia acabat plorant perquè havia renunciat a una plaça d'EGB i la d'adults l'havia demanat una altra mestra. No acostumava a passar. O els mestres de la Coordinadora, o els alumnes de l'escola determinada o els veïns del barri, o tots plegats segons els casos, es presentaven al lloc dels nomenaments i feien córrer la veu que determinades places no es podien demanar si no es volia tenir problemes, “aquesta plaça no la demanis perquè esta ocupada, i si hi vas tindràs mal rollo”¹⁷⁹, i la gent que volia la plaça no s'atrevia a demanar-la perquè no volia complicar-se la vida. Altres vegades es feia boicot total al “concursillo”¹⁸⁰. Insisteixo que tota aquesta situació era possible per la sensació de buit de poder i de confusió davant el futur polític immediat.

No s'acabaven les reivindicacions amb l'increment de places. En el moment en què es contractava un interí, ja existia “l'escola”. Però oficialment no era considerada una aula. Es feien classes amb els alumnes però no es podia donar el títol de graduat escolar per avaluació

¹⁷⁹ Annex entrevistes n. 14, Remei Constanza.

¹⁸⁰ Annex imatges n. 56

contínua. Els alumnes havien d'acudir a un exàmen públic fins que l'escola fos declarada aula. Aconseguir que es pogués donar el títol de graduat escolar per avaluació contínua va ser una altra lluita dels tot just nomenats mestres. En la publicació del 25è aniversari de l'escola d'adults del Clot, Fèlix Delgado explica en un to desenfadat que també aquesta escola va ser el fruit de la lluita del barri. Però un cop aconseguit que l'escola d'adults fos oficial amb el nomenament de mestres, començava el periple per aconseguir un local suficient i assolir l'avaluació contínua:

Además de las clases diarias, para sacarse el graduado había que aprobar unos exámenes finales que nos llegaban de Madrid. Nosotros decíamos “tenemos que luchar para que las generaciones futuras no tengan que jugarse el Graduado en un examen. Es más justa la evaluación continua de todo el curso”. Y esto fue otra batalla. ¡Boicot a los exámenes finales! Los inspectores eran ahora la “cara” de la autoridad. Un enorme salón repleto de alumnos de las escuelas de adultos de Barcelona, con el examen sobre el pupitre y los brazos caídos, sin escribir ni una línea (Delgado, 2002, p. 4).

A la revista *Círculos de Cultura* n. 4-5 es recollia aquest fet amb el següent comentari: “En asamblea de todos los de graduado se decidió seguir nuestro proceso de evaluación continua, recoger los exámenes y en inspección evaluar a todos los participantes en el proceso educativo. En la calle Aragón [sede de la inspección] se hizo la evaluación final donde resultó suspenso el inspector Ribera y se pidió su dimisión”. A la revetlla de Sant Joan del mes següent es va cremar públicament un ninot amb el nom de l'inspector ponent, fet recollit per la premsa.¹⁸¹

Però fins i tot quan l'escola era considerada aula existia una “normativa para la calificación de alumnos por el sistema de evaluación continua en las enseñanzas para adultos equivalentes al nivel de EGB”. S'havia creat un sistema de avaluació mixta: “En la

¹⁸¹ Annex imatges n. 52-54

evaluación final se tendrán en cuenta las calificaciones obtenidas por el sistema de evaluación continua y la calificación obtenida en una prueba final (...) Tal prueba la elaborará la ponencia provincial de EPA, que fijará la fecha en que una Comisión Examinadora realizará la prueba en el propio centro” (MEC, 1976, art.4). Fins i tot un cop restablerta la Generalitat la prova l’elaboraven els mestres, però les havien de presentar a la Generalitat. Quedava clar la desconfiança de l’Administració en la qualitat de l’ensenyament impartit o/i rectitud avaluadora del professorat que ella mateixa havia nomenat.

5.2.4 El SEPT (Servei d’Educació Permanent dels Treballadors).

Hem parlat fins ara del moviment assembleari que va coordinar les incipients escoles d’adults que treballaven als barris “obriers” amb voluntariat, i que va anar realitzant mobilitzacions diverses per exigir a l’Administració pública que assumís les seves responsabilitats en la formació de base de la població adulta i en la dotació de mestres. Paral·lelament a la Coordinadora va actuar el SEPT, en sintonia total o formant un tot indissociable amb la Coordinadora al començament, distanciant-se progressivament a mesura que van entrar altres líders a la Coordinadora, que la seva organització assembleària es confrontava amb l’estructura de caràcter administratiu del SEPT i el seu rol de servei tècnic.

Garcia de Haro i Pedro Acebillo, impulsors de la Coordinadora, van també iniciar el SEPT, un “gabinet tècnic” en paraules de García de Haro: “organismo de apoyo y asesoramiento que se propone entre otros objetivos, la investigación del medio, la evaluación de experiencias y la elaboración y experimentación de materiales”, segons escriu Bonal¹⁸². La col·laboració amb l’ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona i les relacions amb Rosa Sensat, on va tenir la primera seu li va permetre organitzar de forma oficial “cursillos,

¹⁸² V. Bonal, R. (s/d). *Catorze experiències de formació d’adults i treball comunitari. (Aproximació sociològica)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

jornadas, sondeos en orden a interpretar el censo, etcétera”. El propi García de Haro (1978), a qui estem citant, presenta així la seva funció:

Decíamos antes que para descongelar el tema de la educación de adultos había sido primordial la lucha de los barrios y de los maestros. Podríamos añadir ahora que también ha sido decisivo este tipo de iniciativas, en efecto, sin los cursillos oficiales de especialización sin los índices de analfabetismo de los barrios más necesitados de cultura letrada, etc... no hubiéramos podido imponer nuestros criterios a una administración a la que decíamos: ¿sabe qué en tal barrio el 57% de adultos no tiene estudios básicos?, ¿sabe que allí tenemos un maestro especializado oficialmente que ya está trabajando voluntariamente? (p. 67)

Joan Canimas (2006) fa una lectura del SEPT que podria aplicar-se de la mateixa manera a la Coordinadora: “El Servei d'Educació Permanent dels Treballadors (SEPT) era una iniciativa revulsiva en molts àmbits, en l'educatiu perquè parlava dels treballadors, en el sindical perquè parlava d'educació i en el polític perquè ho feia d'ambdues coses a la vegada.” (p. 139)

García de Haro l'any 1983 va fer un recull de documents, fonamentalment les conclusions de les jornades i dels seminaris que havia organitzat el SEPT. Destinarem a aquest recull uns quants paràgrafs per ser un document coetani, un recull realitzat pel cap visible del SEPT, cap visible amb Pedro Acebillo no només formalment sinó efectivament tal com recorden totes les persones entrevistades. Alguns elements dels propers paràgrafs ja han anat sortint inevitablement quan parlàvem de la Coordinadora ja que, com hem dit, al començament del procés els dos organismes eren indestriables.

El primer document del recull és una “Memòria presentada a la UNESCO en ocasió de la propera 17a Diada Internacional de l'Alfabetització” (García de Haro, 1983), setembre de

1982, on es descriu la història del SEPT. Amb paraules semblants a les que hem recollit anteriorment el *Servei d'Educació Permanent dels Treballadors* es definit com

un servei d'interès públic constituït legalment [el 1978] amb la intenció de contribuir - mitjançant la documentació i la informació, mitjançant la formació i la investigació aplicada - al foment de l'educació permanent de les classes treballadores, particularment pel que fa a l'impuls de programes d'educació de base, i d'una forma molt especial a les experiències d'alfabetització comunitària (p. 7).

En primer lloc, salta a la vista en la presentació del SEPT, en el seu esbós històric, les poques referències a la Coordinadora d'Escoles d'Adults. Ja hem dit que les dues estructures que havien començat el 1973 com a branques d'una única reivindicació, per diverses raons havien anat divergint. Hi ha una subtil referència en aquest document a aquestes discrepàncies datada el 1980: “no tot el moviment d'ensenyants d'adults va estar d'acord a donar prioritat [a les bosses d'analfabetisme] al que amb certa ironia en deien «pous d'analfabetisme»”. Tornarem a parlar sobre aquest tema en l'apartat següent.

Situat físicament als locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat a partir del curs 1975-76 participa en les diverses escoles d'estiu aconseguint juntament amb la Coordinadora tenir veu pròpia. Hi havia una sensibilitat internacional sobre el tema de l'analfabetisme. Aquest mateix any, 1976, la UNESCO en la 19^a reunió de la Conferència General celebrada a Nairobi havia proclamat la seva coneguda i repetida definició d'Educació d'adults, ampliant l'horitzó d'aquest sector educatiu i establint un marc de referència. El curs 1976-77 el SEPT organitza els primers cursos de formació per al professorat d'adults a l'ICE de la UAB, que continuaran en els anys posteriors a Barcelona. També es fa formació a Tarragona i a Girona on s'obre una delegació del SEPT. Però una de les característiques de la tasca del SEPT és que molt aviat comença a ser present a altres zones de l'Estat espanyol. Fa cursos també a Sevilla i Salamanca i el gener de 1978 se celebren les primeres Jornades d'Educació

Permanent dels Treballadors a Barcelona, en les quals participen persones interessades d'Andalusia, Castella, Galícia, les Illes i València, amb el compromís o l'eslògan final que “no hi hagi ni un barri ni cap comarca sense escola d'adults” i que “no hi hagi cap treballador sense l'educació bàsica necessària”. En aquesta primera Jornada, hi va participar el senador Paco Candel, tots els sindicats, i en el festival final amb l'assistència segons els diaris de 8.000 persones, hi van intervenir cantants com José Antonio Labordeta o Pere Tàpies.¹⁸³ Les conclusions es van entregar a la diputada Marta Mata perquè les fes arribar al ministre d'educació. Cal subratllar aquesta presència de la societat organitzada, de personalitats polítiques i del món de l'espectacle que desmentiria la invisibilitat de la formació de persones adultes que he plantejat com a punt de partida d'aquesta tesi, si no fos perquè és una presència puntual en una situació social i política especial en què s'esperava i es lluitava per un canvi d'hegemonia cultural i de valors.

Rosa Quitllet (1983) posa en dubte que l'impacte públic d'aquestes jornades tingués el seu correlat en l'impacte que també hauria d'haver tingut en la reflexió i modificació de les pràctiques educatives de les escoles d'adults. Afirmar que

s'empren moltes hores en el muntatge d'actes a nivell estatal, als quals, en última instància, només hi van pocs mestres que exerceixen a Catalunya, amb la qual cosa es perd l'ocasió d'uns contactes francament enriquidors, si es fessin en una atmosfera que propiciés el treball en petits grups, i es perd energia en uns muntatges que acaben sent “superestructurals”, malgrat haver estat pensats d'una altra manera (p. 56).

A través de les entrevistes i les lectures de l'època no queda clar que el que pensaven, que els objectius dels seus organitzadors amb aquest tipus de jornades no fos precisament aconseguir un impacte mediàtic, que permetés posar sobre la taula el nivell cultural de bona

¹⁸³ Annex imatges, n. 48-50

part de la classe treballadora i donés ales a les negociacions sobre l'increment de plantilles. Però continuem el relat de la història del SEPT.

Traslladat a uns locals del carrer Ausiàs Marc cantonada Girona el curs 1978-79, em comenten en una entrevista que “actuava com l'Administració d'Adults, amb tres administratius que eren mestres o llicenciats, escollits entre tots”. En aquell local es va poder situar l'incipient centre de documentació i establir una seu - amb el suport de les fundacions ESICO i SERVEIS DE CULTURA POPULAR, l'embrió de la Fundació Bofill - on realitzar els cursos de metodologia d'educació d'adults i alfabetització reconeguts pel Ministeri d'Educació. El mes de juny de l'any 1979 se celebren les II Jornades estatals d'educació permanent d'adults¹⁸⁴ sota el lema “Per un programa de formació cultural bàsica”. S'expressa que l'alfabetització no es limita solament a la lectoescriptura mecànica, sinó que significa “el desenvolupament d'una capacitat de comprensió, d'anàlisi i de crítica”. Hi participen representants de municipis, responsables sindicals, representants de la Generalitat i la presència de professionals de diferents llocs de l'Estat i d'experts italians en les *150 ore*¹⁸⁵.

Durant aquests anys el SEPT té una activitat frenètica. Per ampliar la documentació i la perspectiva de l'àmbit de l'educació d'adults visita la Intersindical de Milà amb el rerefons de les 150 hores, el Centre de Recherche et Information sur le Droit à la Formation de Toulouse, varies vegades la seu de la UNESCO, la de l'OIT, el Consell d'Europa, el Consell Mundial de les Esglésies o la FAO.

Les III Jornades es van celebrar en dues sessions, el juny i el setembre de 1980, amb el lema “Alfabetització i Educació de Base”¹⁸⁶. Com les anteriors jornades amb participació de professionals de tot l'Estat. La primera sessió la va inaugurar Miquel Soler Roca, que havia

¹⁸⁴ Annex imatges, n. 71

¹⁸⁵ Annex imatges, n. 27

¹⁸⁶ Annex imatges, n. 73

estat Director de la Divisió d'Alfabetització de la UNESCO i va parlar de l'analfabetisme al món¹⁸⁷. Pablo Guzman, inspector de referència de l'època a l'Estat, al qual hem citat anteriorment, va intervenir sobre l'analfabetisme a Espanya, i el SEPT amb un informe del sociòleg de la Fundació Bofill Joan Costa sobre les bosses d'analfabetisme a Catalunya. Al setembre es va fer una anàlisi comparativa del problema de l'alfabetització en les quatre llengües de l'Estat “que va aportar perspectives interessants sobre l'alfabetització, la catalanització dels emigrants i la reconstrucció nacional de Catalunya”. El senador Francesc Ferrer va presentar la labor parlamentària en favor de l'alfabetització.

Amb un nou canvi de local perquè el Ministeri de Cultura, d'acord amb la Generalitat, decideixen dedicar l'anterior als serveis administratius de l'educació d'adults, la Memòria del SEPT parla “d'una crisi una mica forta”. A les discrepàncies amb el moviment d'escoles d'adults s'ajunta que l'Ajuntament de Barcelona els cedeix un “local petit” al carrer Bruc només apte per instal·lar-hi la documentació, malgrat que anteriorment havien demanat a la Generalitat sense èxit “l'absorció del Centre de Documentació i d'Informació del SEPT”. A més, alguna de les Fundacions li retira l'ajut econòmic. La Memòria en els últims paràgrafs traspua una profunda decepció. Malgrat això, entre els cursos 1980-81 i 1981-82 el SEPT organitza un “Seminari Interregional sobre alfabetització i desenvolupament comunitari”, en el qual participen professionals de diverses zones d'Espanya, tècnics del Govern Central i d'algun Govern Autonòmic, organitzacions com Escuelas Campesinas de Barco de Ávila, la Asociación de Desarrollo Gitano i la Federación de Amas de Casa. La primera fase es va iniciar a Madrid, la segona fase la va inaugurar a la seu de la Junta d'Andalusia Ettore Gelpi, responsable en aquells moments de la Unitat d'Educació Permanent de la UNESCO. La tercera fase va consistir en una anàlisi comparativa entre dues realitats de desenvolupament

¹⁸⁷ Annex imatges, n. 72

comunitari en una zona subdesenvolupada suburbial, la Mina de Barcelona, i una altra de subdesenvolupada rural, el Barco de Ávila i comarca.

La manera de portar a terme al barri de la Mina el mètode d'alfabetització "La letra participando entra" té algunes característiques pròpies que m'ha semblat interessant recordar. A proposta del grup d'alfabetització de la Mina, l'ICE de la Universitat Politècnica de Barcelona va encarregar un treball d'investigació antropològica, que s'havia de realitzar en sis mesos – molt poc temps diu l'autora -, per conèixer l'univers cultural del barri i així facilitar la tasca d'alfabetització. Cal recordar que el barri de la Mina s'havia creat l'any 1969 per erradicar barris de barraques com el del Camp de la Bota, la Perona i d'altres, amb una presència notable de població gitana. Així es descriu el desenvolupament del treball alfabetitzador:

La tarea de alfabetización está llevada por jóvenes monitores del barrio entre 17 y 20 años, los cuales dan sus clases en alguno de los domicilios particulares de los alumnos. Tienen como máximo un número de cuatro por enseñante. La tarea de coordinación está efectuada por 4 maestros, dos de los cuales residen en el mismo barrio. La experiencia tuvo entre 80-90 alumnos durante este curso pasado con una cantidad considerablemente mayor de mujeres que de hombres de los cuales 80 terminaron todo el año escolar. (...) El hecho de que las clases se imparten en los domicilios suprime de entrada la reticencia que tiene el adulto a ir por la calle con la libreta y para las mujeres favorece el hecho de aprender estando en casa, sin tener que preocuparse de dejar a los hijos o simplemente ausentarse de ella para ir a la escuela. Es más, el hecho de que los monitores sean todos del barrio hace disminuir un poco la actitud de desconfianza con que se encontraría un "extraño" en caso de ponerse a hacer esta labor. El hecho de conocer al monitor posibilita todavía más una posible actitud favorable de los adultos. Así y todo cuando el curso pasado se hizo la campaña para informar a los vecinos de la apertura del curso, hecha por los mismos

monitores, pasando puerta a puerta [i, segons m'havien explicat, passant pel barri cantant amb una guitarra una cançó amb la lletra de "la letra participando entra"], se encontraron con bastantes dificultades para conectar con la gente (...) En el centro [l'escola d'adults] se tiene presente la formación de los monitores, para lo cual se han realizado, a parte del tiempo que se dedica a discutir y profundizar en los problemas de las clases directamente, unos talleres de aprendizaje, con temas como consumo, puericultura, fotografía-vídeo y venta ambulante, todos ellos dirigidos por personal especializado (Martorell, 1988, pp. 48-49).

Josep M. Monferrer afegeix l'impacte que va produir en aquests joves que havien abandonat els estudis sentir-se importants fent de mestres amb la seva mare, la seva tieta, l'àvia o la veïna analfabeta. Quan al barri va fer estralls la droga, recorda Monferrer, la majoria d'aquests joves no hi van caure. En un Pla d'Urgències aprovat pel barri els joves van ser contractats a temps parcial, cosa que va significar un reconeixement a la seva tasca.

Torno al final del relat del SEPT. El curs 1982-83 es fa el segon Seminari sobre "Alfabetització comunitària: una feina interdisciplinar", en el qual a partir de l'experiència de la Mina, del barri de Bonavista (Tarragona), el de Font de la Pòlvora (Girona) i dos projectes pilots, un a la zona latifundista de Lebrija (Sevilla) i l'altre a la zona minifundista de Salcedo (Galícia) es constata la importància d'interrelacionar els aspectes antropològics, lingüístics i de desenvolupament comunitari en qualsevol procés alfabetitzador.

De les conclusions d'aquests tres congressos i dos seminaris volem subratllar una sèrie de reivindicacions que continuen tenint actualitat quaranta anys després. Reivindiquen:

- (3) la necessitat d'un professorat amb una prèvia formació específica universitària;
- (4) que aquesta especificitat sigui valorada "més" en l'accés al lloc de treball, en l'adscripció a serveis ordinaris de la formació permanent i en la permanència en aquests llocs de treball després de tres anys de prova;

- (5) que les hores de formació dels treballadors siguin remunerades i de la mateixa manera les hores de formació dels aturats;
- (6) que l'educació permanent dels treballadors sigui finançada per l'Estat, gestionada pels propis educands i educadors i controlada tant en la metodologia com en els continguts pels organismes populars (centrals sindicals, associacions de veïns, moviments assemblearis... Aquests últims cauen de la llista de controladors en el congrés següent);
- (7) la implicació dels sindicats en la formació dels seus afiliats, dels treballadors en general i especialment en la formació dels treballadors d'aquells sectors productius amb mà d'obra menys qualificada;
- (8) la implicació dels partits en l'educació permanent dels treballadors;
- (9) que es creïn centres de documentació “per arxiu i publicació de materials”.

Suggereixen que l'educador d'adults en el marc del desenvolupament comunitari sigui un professional que “treballi en equip amb altres professionals d'altres serveis, i en col·laboració amb les diverses instàncies administratives”, perquè la seva contractació per una administració pública “no vol dir que sigui autosuficient per portar endavant la tasca específica de la formació permanent”. Els participants al 2n curs del “Seminari interregional sobre alfabetització i desenvolupament comunitari” creuen que les condicions per ser un bon treballador de l'educació d'adults han de ser entre d'altres: “la voluntat d'arrelar en l'entorn on hom treballa, la decisió per una opció personal al servei dels treballadors i la pràctica de la interacció entre la pròpia experiència i la d'altres”. Possiblement la presència de les ONG en aquest i en d'altres activitats estatals del SEPT fa que es valori en positiu la presència de voluntariat: “la col·laboració de monitors ha de moure'ns a ampliar més aquestes experiències de voluntariat” (García de Haro, 1983, p. 34)¹⁸⁸

¹⁸⁸ Totes les cites d'aquest paràgraf corresponen a la mateixa pàgina.

Per acabar aquest apartat vull subratllar dos aspectes, dos interrogants, que planen des de la LGE sobre l'educació dels treballadors, l'educació d'adults. El primer és l'articulació de l'educació d'adults en el sistema educatiu general. Ja m'he referit a aquest tema en un capítol anterior i hi continuaré insistint perquè crec que és un punt de reflexió cabdal. En la successió dels nivells educatius, primària, secundària, formació professional, batxillerat, universitat, li queda algun espai a les escoles d'adults dintre del sistema educatiu que no sigui el de la recuperació dels coneixements i les titulacions inicials no aconseguides, el de segona oportunitat amb tot el que comporta? Un segon interrogant. Des del començament les escoles d'adults no s'han limitat a l'alfabetització i a la recuperació dels títols "obligatoris" corresponents a cada època. Han fet tallers i impartit altres nombrosos i variats ensenyaments. En aquest sentit, a les conclusions del Seminari "Alfabetització comunitària, una tasca interdisciplinària", l'any 1983, es diu: "el concepte d'analfabet és ben relatiu: hi ha persones que diàriament es troben amb prou dificultats per poder resoldre alguns problemes de la vida quotidiana. Són adults que a l'hora de fer el seu *paper de pares, consumidors, usuaris dels mass mèdia, treballadors o ciutadans* es troben amb dificultats noves derivades de la seva incapacitat actual per desxifrar el context lletrat en què estan immersos" (García de Haro, 1983, p. 37). El segon interrogant, doncs, el podríem descriure amb una fórmula simple: què han de fer les escoles d'adults? Quin és el seu objectiu? Teòricament, al marge de les prescripcions normatives que han anat canviant molt al llarg d'aquests quaranta anys, la pregunta és què hauria de fer necessàriament una escola d'adults i què pot fer, però no és imprescindible. Lògicament no puc afirmar que ningú no s'hagi plantejat aquests interrogants, però no he conegut cap Administració responsable que els hagi explicitat.

5.2.5 El SEPT i l'inici de les escoles d'adults gironines.

La Coordinadora de les Escoles d'Adults reunia les "escoles d'adults" que s'anaven creant espontàniament als barris. Era un moviment assembleari reivindicatiu, "les pressions de la

coordinadora es transformaven en accions i gestions, em deia Juanjo Candanedo, que afegia, “era un col·lectiu petit, fàcil de mobilitzar”¹⁸⁹. Va tenir el seu radi d’acció i d’influència fonamentalment en els barris obrers de Barcelona ciutat i en les comarques properes a Barcelona, llocs de fàcil desplaçament, amb alguna extensió territorial com la de la comarca d’Osona, en concret Manlleu i posteriorment Vic. En canvi, ja hem vist, que el SEPT neix com un servei a l’educació d’adults; centre de documentació i informació, formació de formadors i elaboració de materials. Forma part també de la mà negociadora de la Coordinadora i amb la Coordinadora estén la seva acció a la resta de l’Estat i va establir “delegacions” a Girona i Tarragona.

A Girona, en concret, la participació l’any 1977 d’alguns educadors en un dels cursos que sobre metodologia es feien a l’ICE de la UAB fa que es contacti amb la Coordinadora de les escoles d’adults de Barcelona i comarques i també amb el SEPT. Els moviments assemblearis acostumen a tenir les seves dinàmiques pròpies poc aptes per assistències a les assemblees amb temps acotat. Sebastià Parra, de Girona, m’explicava: “recordo haver anat a Barcelona dos o tres anys a les assemblees, i començaven les assemblees amb les prèvies. Quan nosaltres havíem de tornar encara no havia començat l’Assemblea”¹⁹⁰. Per aquesta raó, entre d’altres, el SEPT va tenir més presència a Girona com a organització.

En la mateixa línia que el SEPT a Barcelona, l’any 1977, segons ens recorda Salomó Marquès (2006 i 2017), es va fer a Girona un breu curs sobre *Educació d’Adults*,⁴ i un altre l’any 1978 sobre *Tècniques d’Educació d’Adults* en el marc de la VI Escola d’Estiu de les comarques gironines. Aquest mateix any neix a Girona la campanya “cap barri sense escola d’adults”. El juny de 1979 Sebastià Parra tot just escollit regidor de Girona va participar a les II Jornades celebrades a Barcelona, organitzades pel SEPT amb el suport de la Coordinadora,

¹⁸⁹ Annex entrevistes n. 10, Juanjo Candanedo.

¹⁹⁰ Annex entrevistes n. 34, Sebas Parra.

amb la ponència: “Escola d’adults i municipis”¹⁹¹. Durant aquests anys, segons escriu Sebas Parra (2007), es van dur a terme,

multitud d’activitats en el camp de la formació i la investigació (un primer Seminari sobre l’Educació d’Adults, l’any 81, elaboració d’un primer Projecte de Programació de l’Alfabetització i Educació Bàsica de les escoles de l’àrea de Girona – la continuació d’aquest seminari coordina experiències de Girona, Barcelona, Tarragona i València -, organitza cursos i activitats formatives i participa en diverses Escoles d’Estiu, etc.) (p. 66). La delegació del SEPT a Girona es va obrir oficialment el juny de 1980 (Carreras i Péra, 28 de juny de 1980), però molt abans com a SEPT o com a “moviment” gironí ja s’havien promogut accions i formacions diverses, com hem anat veient.

Però tornem als orígens. Pepa Bouis (2003), en l’aproximació biogràfica a Sebas Parra amb motiu de la concessió del premi col·lectiu *Mestres 68* a “Sebas Parra i l’escola d’adults de Salt (Girona)” explica que l’any 1974 es va crear un grup de treball clandestí al Centre Social La Cavorca que s’integrà a l’Associació de Veïns de Salt - en aquella època encara un barri de Girona -, “per col·laborar en la posada en funcionament d’un projecte de classes d’adults” (p. 24). El febrer del 1976 comencen les classes per a adults a Salt al local de l’Associació de Veïns (1976 es considera també la data fundacional de l’escola d’adults de Girona¹⁹²). El propi Sebas Parra a l’entrevista continua el relat del naixement de l’escola d’adults de Salt: “La vocalia de cultura de l’Associació de Veïns oferta unes classes gratuïtes, que era un espai en què es pretenia fer una mica més acció política. Hi havia llicenciats, estudiants de Magisteri, de Pedagogia, però cap mestre excepte jo, entre la quinzena de persones que érem, tots militants de partits d’aquell temps”¹⁹³. Amb paraules semblants es refereix Joan Colomer (2006) als inicis de l’escola d’adults de Salt en el llibre de

¹⁹¹ Annex imatges, n. 71

¹⁹² Annex imatges n. 61, 62

¹⁹³ Annex entrevistes n. 34, Sebas Parra.

commemoració del seu trentè aniversari: “Ja han passat trenta anys d’aquella Assemblea al local de l’Associació de Veïns en què un grup de dones es van constituir en vocalia dins de la mateixa associació i feien la proposta que era necessària una escola per a persones grans per tal d’aprendre a llegir i escriure” (p. 58).

El segon curs de funcionament de les classes per a adults a Salt contacten amb el Moviment d’Objecció de Consciència, integrat bàsicament per estudiants i pacifistes i creen la primera coordinadora a Girona. Es deia Salt i les Pedreres-Torre Alfonso XII¹⁹⁴. Però no van ser els únics nuclis on van néixer experiències d’educació d’adults. També a altres indrets com Vila-roja, “on anteriorment ja hi havia hagut un experiència de formació de dones, promoguda per l’Associació de Veïns de Vila-roja amb el suport de Càritas” (López, 2000, p. 65), i al barri ja citat de les Pedreres i Torre Alfons XII, “l’última experiència que s’inicia organitzada per un grup d’estudiants de magisteri” (López, 2000, p. 66). Gairebé de forma simultània trobem iniciatives semblants a Font de la Pólvora, Can Gibert del Pla - on l’Associació de Veïns deixava el local amb la taula de ping-pong com a mobiliari de l’aula - Germans Sàbat, Pedret o Pla de l’Horta, aprofitant normalment les estructures veïnals. Un exemple més d’aquest protagonisme de les associacions de veïns ens el dona Narcís Casassa (1989) que va formar part del consistori de Sarrià de Ter l’any 1983 i 1984. Escriu:

L’escola d’adults de Sarrià [de Ter] neix l’any 1977, a partir de les inquietuds de l’Associació de Veïns del Pla de l’Horta i gràcies a les col·laboracions desinteressades de diversos mestres i persones vinculades a l’educació. El MEC aprovà la concessió de quatre places per a totes les comarques gironines, una de les quals fou per a Sarrià (...) En el curs 79-90 les classes es van estendre a un altre barri de Sarrià, al Pla de la Rasa (...) Als inicis de les escoles d’adults del Pla de l’Horta i del Pla de la Rasa, s’establí una estreta

¹⁹⁴ Annex Imatges n. 6, 8, 25, 44

vinculació amb l'escola d'adults del Pont Major, que també donava els primers passos, en aquells moments difícils, el treball en equip era més important que mai (pp. 106-107).

A totes les experiències citades, els mestres treballaven de forma voluntària. “Era un moment històric explosiu en què se sortia de la foscor i on arreu van brollar moviments i iniciatives que van saber aprofitar la terra de ningú que havia deixat la Dictadura: l'impàs temporal per experimentar sense control oficial fórmules” (Bouis, 2003, p. 28).

Recordem de nou que el 1973, un cop donada per acabada oficialment la Campanya d'Alfabetització de 1963, es mantenen 1.000 mestres a tot Espanya per a l'educació permanent d'adults. A Barcelona li'n corresponien 71, a Lleida 4 i a Tarragona 2. A Girona no li'n corresponia cap. Per tant la lluita a Girona es va centrar en un doble objectiu: 1) obtenir places d'adults sense quota oficial i 2) amb una metodologia alliberadora seguint Freire a l'alfabetització o a qualsevol altre nivell que s'impartís, partint de l'univers temàtic de l'alumne i a través del diàleg, aconseguir passar d'una consciència màgica o ingènua a una consciència crítica. Si l'educació és política, titula Jaume Carbonell (2018), aquesta educació era clarament política, en el noble sentit de la paraula segons els seus protagonistes. Afirmar Parra (2003): “la política i la pedagogia, la política i l'educació formen part del mateix pla de militància, de vida, són dues cares de la mateixa moneda” (Bouis, Parra, p. 73)¹⁹⁵. Josep Callís, president de Mestres 69, en el pròleg a l'aproximació biogràfica de Sebas Parra comenta que

la dinàmica assembleària que durant aquells anys s'havia creat generà dues direccionalitats que si bé no eren antagòniques, ni tampoc eren contràries en els seus objectius finals, sí que ho eren des del punt de vista metodològic d'acció. El desdoblament de la branca diguem-ne didàctica on es prioritzava l'enfocament educatiu i metodològic, la llengua i la

¹⁹⁵ V. també Xavier Besalú al pròleg del llibre *L'escola d'adults de Salt, una mirada apassionada*. Parra, S. (2007). Girona: CCG Edicions, p. 20).

identitat, desembocà en el Moviment de Mestres mentre que la branca amb prioritització de reivindicació i compromís social generà el sector sindicalista (Bouis, 2003, p. 14).

Jaume Carbonell (2018) ho expressa amb altres paraules referint-se al moment actual:

Immanuel Kant ja ho deia: «El coneixement real es dona a l'experiència». Però l'escola actual encara contradiu massa sovint aquesta afirmació i s'hi resisteix, en treure i aïllar els alumnes del món real. El currículum formal – el que s'aprèn a l'escola – té poc a veure amb el currículum de la vida, el que s'aprèn a fora. Funcionen com dos mons totalment separats. El moviment de l'Escola Nova, les pedagogies crítiques i altres narratives pedagògiques han mirat d'eliminar, amb més o menys radicalitat, aquest divorci (p. 59).

La dicotomia entre prioritzar en l'ensenyament els aspectes més didàctics i pedagògics dins l'aula o posar l'accent en els aspectes més socials i polítics, és a dir, partir de l'experiència, en el nostre cas, dels i de les participants adultes, partir de la “vida”, no és, per tant, exclusiva del moment històric dels setanta, plana constantment sobre l'educació, especialment quan el conflicte social o polític es radicalitza. Es difumina aquesta dualitat, en canvi, quan sembla existir un consens o una certa apatia social i política, real o formal, quan no es posa en dubte de forma rellevant l'hegemonia ideològica majoritària. Atès que aquest no és el cas dels anys setanta, la dicotomia que descrivia Josep Callís també la vaig detectar entre els i les mestres d'adults de l'època que vaig entrevistar a Girona. Si bé els dos enfocaments no són antagònics, ans al contrari, els dos accents podrien ser complementaris, algunes de les persones que es van alinear en una o altra postura en aquell moment van crear anticossos contra les que defensaven en la pràctica l'altra. Anticossos que han perdurat al llarg del període històric d'aquesta tesi i que s'han tornat a posar de relleu en moments clau d'aquesta història.

La lluita, doncs, se centra en un primer moment a aconseguir places d'adults. Es constitueix una plataforma sindical i les places del Ministeri que es van anar aconseguint, en

un primer moment s'assignaven als mestres de la plataforma pel sistema de la palla més llarga, ja que dues places atorgades al començament tenien cinc o sis candidats.

Posteriorment l'impuls des de l'Ajuntament de Girona a partir de les primeres eleccions municipals i més tard un conveni amb la Diputació permet l'ampliació de la xarxa d'escoles d'adults a diferents nuclis urbans de les comarques gironines. “Durant uns pocs anys – continua Sebas Parra a l'entrevista - es va fer una programació de les diferents escoles d'adults de l'àrea de Girona, de manera que els professors de cada àrea anaven rotant per totes les escoles. Era un equip únic per elaborar material, fer una campanya de matrícula conjunta, enfocar i orientar més col·lectivament la tasca a les escoles d'adults”. El curs 1979-1980, abans dels traspassos, 17 mestres d'adults estaven destinats a la província de Girona, segons afirmava el conseller d'Ensenyament en seu parlamentària (Parlament de Catalunya, 17 de juny de 1982, p. 3095). No havia estat fàcil aconseguir-los. Com a tot arreu, obtenir mestres, locals, mobiliari i material escolar significava reivindicacions davant de les autoritats, lluites diverses com un tancament a la delegació d'Educació i una vaga de fam de tres dies. L'any 1979 es va crear una Coordinadora d'Escoles d'Adults de Girona, on el lema més repetit en les pancartes de les diverses accions era “tothom té dret a l'educació” i les ja conegudes “ni un trabajador sin educación básica, ni un barrio sin escuela de adultos”¹⁹⁶. Va tenir vida fins ben entrats els anys vuitanta¹⁹⁷.

La presència numèricament important d'escoles municipals és una de les característiques de les comarques gironines. Tanmateix, es pot parlar d'una realitat poc connectada d'escoles d'adults, les que depenen de la Generalitat, les municipals, les que promouen diferents entitats, entre les quals Càritas té un paper rellevant o les que promou l'Associació GRAMC (Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers).

¹⁹⁶ Annex imatges n. 8

¹⁹⁷ Annex imatges n. 82

5.2.6 Apunt sobre les escoles d'adults a Lleida i a Tarragona. Una nota sobre les entitats del Tercer Sector.

A **Lleida** quan s'acaba la Campanya d'Alfabetització l'any 1973 queda un romanent de quatre mestres alfabetitzadors que faran la seva tasca a les tardes, quan pleguen els nens i les nenes, al col·legi Cervantes i al Príncep de Viana. No només faran alfabetització, sinó que ja han ampliat la seva docència al certificat d'escolaritat i al graduat escolar. Segueixo en aquest apartat la tesi doctoral de Martínez Samplón (2003), *Una aproximación a la educación de adultos en Cataluña: el caso de Lleida*, en la qual trobo informació detallada dels processos oficials. Les entrevistes fetes a companys de Mollerussa i la pròpia tesi citada em fan arribar a la conclusió que a Lleida els moviments reivindicatius d'aquesta època, especialment de Barcelona i Girona, se seguien una mica de lluny. Però, en canvi, m'ha aportat un element que a les altres demarcacions territorials no apareix, l'educació d'adults a distància que té a Lleida el 1979 un dels dos centres experimentals de tot l'Estat. Estem parlant del CENEBAD, el Centro Nacional de Educación a Distancia, creat el 1979 (MEC, 1979). L'educació a distància es feia a través de llibres preparats *ad hoc* que compraven els alumnes, amb consultes o exercicis tramitats per correu, avaluacions periòdiques, tutors de referència dels centres d'adults i una avaluació final presencial. A nivell anecdòtic he llegit una cita literal que Martínez Samplón (2003) extreu d'una entrevista amb la inspectora Martínez Uyarra, en què la inspectora sintetitza el que va suposar a Lleida la posada en marxa de l'educació a distància;

El inicio fue muy estimulante porque dio la oportunidad de aprender a personas de municipios muy alejados de la capital. Había personas que se examinaban a través del CENEBAD porque se ahorraban el examen de catalán, además de servir para otras convalidaciones. Fue una actividad que llevó mucho tiempo, viajar bastante y vernos con los ayuntamientos para que en las corporaciones locales se creara una pequeña junta que

se ocupara de dinamitzar para que los adultos de los pueblos que no tuvieran aún el Graduado Escolar o que no estuvieran alfabetizados pudieran sacárselo a través del CENEBAAD (p. 72).

Se'ns fa difícil entendre com s'alfabetitza una persona per correspondència i a través de circulars, si la pròpia definició d'analfabet és que no sap llegir, ni escriure. És la mateixa contradicció que tenia el cens estatal fins entrats els noranta quan s'entregava el full censal i per conèixer el nivell d'instrucció d'una persona se li demanava que posés una creu a la casella corresponent i "si no sabe leer y escribir, consíguelo". En el cas de la inspectora pot ser una simple distracció, però, en general, hi ha un gran desconeixement del que significa tenir dificultats per llegir i escriure. També haurem de disculpar la ignorància sobre el tema dels diputats del Parlament de Catalunya quan en una interpel·lació al Consell Executiu sobre l'analfabetisme i l'educació permanent d'adults aprova una Moció en què insta al Consell Executiu a "la regulació específica de la llengua i la literatura catalana als nivells que fins ara no la consideraven, com és el cas de l'alfabetització" (Parlament de Catalunya, 20 de juny de 1983, p. 5856). De nou se'ns fa difícil pensar en una regulació de l'ensenyament de la literatura catalana a persones que no saben llegir.

Al final de la dècada dels setanta als dos centres citats de Lleida se n'hi va afegir un altre, el Joan XXIII.

A **Tarragona** van quedar dos mestres alfabetitzadors que desenvolupaven la seva actuació en dos barris en horari de vespre i nit. Les noves escoles d'adults comencen a obrir-se pas a partir de les primeres eleccions municipals¹⁹⁸. M'hi referiré més àmpliament en el capítol següent.

Les entitats del Tercer Sector. Soc conscient que parlar d'entitats que eduquen en competències bàsiques a Catalunya i restringir l'anàlisi a les escoles d'adults de la Generalitat

¹⁹⁸ Annex imatges, n. 46

redueix el camp d'estudi a una part, la més característica, però una part només. Ho he assenyalat al començament d'aquest treball. Caldria haver analitzat també les escoles d'adults municipals i les entitats del 3r Sector que treballen algunes de les competències bàsiques amb persones adultes, fonamentalment les competències lingüístiques inicials. Les escoles d'adults municipals i les del 3r Sector tenen una presència important numèricament i qualitativa. Per una altra banda, la meua implicació personal en algunes de les entitats del 3r sector que fan formació de persones adultes "m'obligava" a fer un apunt i intentar que sortissin de la doble invisibilitat en què estan immerses: la de l'educació d'adults i la de pertànyer al 3r sector. He fet un breu recorregut entrevistant cinc entitats de Barcelona: Fundació Servei Solidari, Fundació Migrastudium, PROBENS (Promoció i Benestar Social), Eicascantic (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic) i Apropem-nos de Poble Nou. Les dues primeres sorgides a partir d'institucions religioses, PROBENS del món professional, polític i sindical, Eicascantic de l'Associació de Veïns del barri en la dècada dels setanta i Apropem-nos també de l'Associació de Veïns. Associacions de veïns i barri, la implicació política i sindical, i les opcions religioses hem vist que van ser el magma en què van néixer les escoles d'adults. De les entitats entrevistades la que té un recorregut paral·lel en els seus orígens a les actuals escoles d'adults és Eicascantic, EICA

L'Associació de Veïns del Casc Antic es crea l'any 1976.

Per iniciativa d'una sèrie de membres de l'Associació s'impulsà l'establiment d'una Escola d'Adults. Aquest no fou un fet gratuït, sinó que sorgí de la pròpia realitat del barri i de les necessitats concretes del seus veïns. Hem de tenir present que estem parlant d'una zona que constitueix un veritable suburbi al centre mateix de la ciutat, així doncs, la baixa qualitat de vida implica, al mateix temps, un baix nivell cultural i a l'inrevés (...) L'Escola d'Adults Casc Antic es defineix com una escola popular i vol ser una aportació social al barri i per al barri (Fernández i Ferri, 1988, p. 17).

L'any 1980 van poder expedir títols oficials de graduat escolar per avaluació contínua, una situació incomprensible en l'actualitat tenint en compte que era una entitat del barri sense local propi, amb tot el personal, docència i gestió, de caràcter voluntari. Forma part de la inestabilitat administrativa dels anys de la transició. Pocs anys després la Generalitat li va treure aquesta capacitat, encara que *de facto* la va continuar exercint durant uns anys amb “administració creativa”. Vull assenyalar, no obstant això, la responsabilitat amb què s'impartien les classes i s'expedien les titulacions.

Més endavant dedicaré uns paràgrafs a aquestes cinc associacions, com a mostra del treball que les entitats del 3r Sector han i estan realitzat durant els anys que estic historiant.

5.2.7 La dilució de la Coordinadora i el SEPT.

Hi ha un conjunt de factors. Els entrevistats creuen que van influir almenys cinc elements:

- 1) Amb l'arribada de la democràcia hi ha un canvi de cicle polític i social que repercuteix lògicament en els plantejaments de l'educació i en la seva organització. Les escoles d'adults van sent subsumides progressivament en els esquemes administratius i progressivament es van anar diluint molts dels seus plantejaments programàtics i organitzatius. Seguint la definició de dilució, el solvent, les estructures democràtiques, l'Administració educativa, va anar incrementant la seva presència i el seu reconeixement social. El solut, les escoles d'adults primigènies, van anar diluint-se en aquestes estructures.
- 2) Quan a través de la lluita s'aconseguien places de mestres mai no cobrien totes les necessitats existents, ni dels barris o localitats que havien començat a obrir una “escola d'adults” amb voluntariat, ni dels voluntaris que ja estaven fent classe. La Coordinadora havia de prioritzar llocs i persones. Aquesta decisió de l'Assemblea d'escollir les persones que havien d'ocupar les places de funcionaris no va provocar excessives tensions al principi amb aquelles altres que seguint l'ordre de la llista d'interins haurien pogut optar-

hi però renunciaven. Tanmateix, no és difícil d'imaginar que va anar deixant ferides pel camí en aquells indrets o persones relegades, i sensacions més o menys exterioritzades en contra dels criteris de designació que s'aplicaven. S'anava estenent l'opinió entre els perjudicats que els criteris d'elecció estaven més en funció de les relacions amb els grups influents o de pressió existents a la Coordinadora que de factors objectius.

Paulatinament va acabar sent una font de conflictes, ja que, encara que en segon terme, la Coordinadora havia creat expectatives laborals individuals. Va arribar un punt que els interins no estaven d'acord que l'Assemblea de la Coordinadora decidís, alterant l'ordre de la llista oficial, "que si et tocava la plaça et tocava i l'havies d'agafar". En els concursos de trasllat no tothom respectava el dret dels interins o voluntaris que ja estaven ocupant una plaça en una escola, si algú o alguna de fora la podia demanar. Xocaven els drets laborals individuals, els dels que havien aconseguit ser nomenats, amb les exigències col·lectives, unes tangibles, altres ideològiques i difoses. Victòria dels Àngels m'explicava que hi va haver autèntiques guerres. Recorda que amb una destinació d'una mestra de Badalona s'havia anat a l'acte públic de nomenaments amb punxons contra la persona que l'Assemblea havia decidit que havia d'ocupar la plaça o contra la persona que la volia ocupar¹⁹⁹.

En alguns casos com el de Trinitat Vella l'escola va topar amb les decisions de la Coordinadora i la van abandonar. De bon començament es van plantejar un claustre únic de tot el professorat, de preescolar, d'EGB o d'adults, conjuntament amb consergeria, dones de la neteja i famílies. Tanmateix les tensions van provocar una escissió per criteris ideològics, formes d'entendre l'educació i l'organització. Van marxar tots els que feien adults i es van "emportar la seva plaça" i l'escola va haver de posar en marxa una lluita per recuperar-les. Aconsegueixen quatre mestres més sense contracte i al cap de poc són

¹⁹⁹ Annex entrevistes n. 22, Victòria dels A. García.

contractades, havent de defensar les seves places, acompanyades d'un grup nombrós de famílies del barri als nomenaments públics fets al col·legi Pere Vila. Pedro Acebillo afirmava sobre això: “Jo crec que aquest fet [els desacords per l'ocupació de places] va ser un dels molts elements, perquè la Coordinadora va desaparèixer per tantes raons... Una Coordinadora desapareix quan el problema, jo no dic que el problema desaparegués, però quan el problema no apareix tant anguniós”²⁰⁰, quan se supera un nivell crític.

Situacions conflictives no solament a nivell d'Assemblea, sinó en els propis centres. Les èpoques d'il·lusions col·lectives compartides promouen postures solidàries que si no estan ben gestionades tenen data de caducitat. Són èpoques, a més, de polítiques contraposades dintre d'un mateix espectre ideològic. Les escoles d'adults que havien nascut d'una consciència social i una reivindicació comuna pel dret a l'educació en la que tothom era voluntari, quan comença a haver-hi nomenaments planteja més d'una contradicció. En alguns casos, per exemple, hi havia tants col·laboradors que la persona nomenada no tenia feina o els col·laboradors feien les mateixes hores o gairebé les mateixes que els funcionaris, però uns cobraven i els altres no. Ja hem vist que al començament algunes escoles van optar per la caixa comuna. Però a la llarga la caixa comuna va portar sovint dilemes i dificultats. Hi havia funcionaris i bastants col·laboradors que feien moltes hores, però alguns d'aquests treballaven en altres feines i tenien un sou. L'havien d'aportar també a la caixa comuna? Eren qüestions en què era difícil trobar solucions de consens. La Coordinadora i les escoles d'adults naixents responien, per tant, a un moment històric d'il·lusions compartides per sectors molts amplis de la societat i de l'educació de persones adultes. Acceptar que la Coordinadora designés quines persones havien de ser nomenades i a quin lloc era revolucionari, havia afirmat el Governador Civil de Barcelona Josep M. Belloch. Quan les possibilitats d'una revolució van quedar aparcades per la Reforma

²⁰⁰ Annex entrevistes n. 2, Pere Acebillo.

Democràtica de la Constitución Española de 1978, les il·lusions col·lectives es van anar retirant, continuant, tanmateix, niant en persones i grups nombrosos, però no majoritaris (Soc conscient que algunes persones haurien posat entre cometes l'adjectiu democràtic de la Reforma, però no és l'objecte d'aquesta tesi aprofundir en aquesta qüestió).

3) La negativa a donar més places per part del Ministeri a finals dels setanta, paral·lela a la consolidació de "l'autoritat democràtica" en l'Administració educativa, va difuminar la feina de "repartidora" que tenia la Coordinadora, cosa que li va fer perdre una part important del seu rol reivindicatiu. Semblava que havia cobert el seu paper històric, aconseguir places, tot i que no era l'únic, ja que jugava juntament amb el SEPT un rol d'orientació pedagògica;

4) La consolidació d'algunes escoles d'adults fa que els problemes es vagin focalitzant en l'organització interna de l'escola, en la difusió de la seva oferta a l'entorn, en la lluita individualitzada com a escola pels locals,... Tot plegat fa que es vagin posposant els problemes col·lectius. La Coordinadora desapareix també – em diuen - per deixadesa. "Quan tots tenim un problema tots hi anem. Quan el problema no és tan punyent, és delega, i cada vegada hi va menys gent. Desmuntar és fàcil, el que costa és muntar";

5) Les friccions entre el SEPT i la Coordinadora. Recordem que en un principi responen a la mateixa necessitat: la reivindicació d'escoles d'adults i la necessitat d'una metodologia específica, material didàctic adequat amb professionals preparats en la pedagogia adulta. Dues funcions diferents que neixen integrades però que paulatinament van estructurant-se de forma diferenciada fins representar dos ens separats que tenien com a subjecte el mateix públic, un públic reduït, fonamentalment els mestres de les escoles d'adults. Les persones amb les quals he parlat expliquen les discrepàncies en funció del seu record reconstruït inevitablement per l'adscripció posterior a les corrents i a les persones que han o van destacar en el moviment d'escoles d'adults del moment. Pedro Acebillo,

coinspirador de la Coordinadora i del SEPT, em donava la seva interpretació”: “El SEPT era diferent a la Coordinadora, no tenien res a veure. Una era un moviment assembleari, volgutament assembleari, i el SEPT no, érem quatre, era una estructura que a vegades ens costava diners, d’entrada havíem de llogar un espai i ens costava diners”²⁰¹. “Hi havia dues causes - apuntava Jaume Botey -, potser excessius lideratges personals i una diferent concepció de què havia de ser l’ensenyament d’adults”²⁰².

Molts entrevistats posen l’accent en les diferents corrents polítiques, en un moment en què tot just els partits polítics havien sortit de la clandestinitat. El SEPT estava més pròxim al PSC. De fet, Paco García de Haro havia sigut el referent socialista de l’Associació de Veïns de la Mina, barri on havia iniciat l’Escola d’Adults, una de les pioneres en la lluita pel dret dels treballadors a l’educació d’adults. Ho recorda Paco Marin (2013) en *desdelamina.net*: “Paco G. de H. en mis recuerdos, ya en el barrio, estuvo al frente de la Asociación de Vecinos (...) Paco en el barrio representaba a los socialistas. Cuando éstos y los comunistas del PSUC se enfrentaron en el gobierno del ayuntamiento. Allí los socialistas ganaron, pero en el barrio los comunistas controlaron la Asociación”. En canvi, a la Coordinadora dominaven les corrents de partits minoritaris com l’ORT, la OIC,...

No totes les escoles ni tots els voluntaris vivien aquestes diferències amb intensitat. Algunes s’ho miraven de lluny i evidentment les persones amb tendències més “llibertàries” es van anar allunyant d’aquests conflictes. Van ser qüestions, a més, de les comarques de Barcelona. A les altres demarcacions ho veien a distància. En Sebastià Parra de Girona em comentava que va intuir “que hi havia tendències polítiques diferents. Hi havia dos blocs enfrontats. La procedència d’uns era de l’àmbit socialista, i a l’altre grup hi havia més gent de Comissions, de moviments comunistes. Aquí a Girona això era molt diferent, perquè el mapa

²⁰¹ Annex entrevistes n. 2, Pere Acebillo.

²⁰² Annex entrevistes n. 8, Jaume Botey.

polític i el mapa sindical no tenien res a veure. El mapa era més rural, la mida de les escoles, la composició demogràfica, el pes del moviments, el moviment obrer. Hi havia una casuística específica diferent nostra”²⁰³. També hi va haver enfrontaments, però no per aquestes qüestions.

Altres records posen l’accent en les discrepàncies pel control del moviment de les escoles d’adults: el SEPT, diuen, volia controlar el moviment i hi havia les pulsions assembleàries que no ho admetien. Algunes entrevistes personalitzen molt més tot el conflicte i es refereixen a alguns dels seus líders, Paco García de Haro i Ramon Flecha, des de punts de vista diferents: “El Paco ho feia tot al seu aire, això de les decisions són de tots, molt bé, però ell, clar, com que treballava tant no podies dir-li que no, perquè el mèrit era pràcticament seu”²⁰⁴. Una altra opinió: “L’oposició del Flecha al Paco va ser ferotge, va ser destructiva, va ser molt punyent (...). Les [raons] que es van exposar, és igual, no tenen massa importància: d’estratègia, desorganització, connivència amb els sectors més conservadors, o més tipus PSC, més autoritaristes (...) Hi havia una lluita pel poder i un intent de fer-se amb el control del que era un moviment”²⁰⁵. Un estudi extern de finals de 1978 d’unes quantes aules d’educació bàsica d’adults posa també un dels focus de la dissolució en els conflictes personals: “els autors d’aquest treball opinem [treball signat per Rosa Quitllet (1983), però realitzat per un equip integrat per J. Ll. Alegret, J. Casanovas i Gladys Guerra] que en la dissolució de la Coordinadora han incidit més els factors personals i de relació interpersonals, lluites pel protagonisme (...) que els projectes socials i polítics diferents” (pp. 54-55). Pedro Acebillo, en fi, des de la bona relació amb els dos líders, ho explica de forma més desenfadada i posa sordina a la discrepància: “Flecha era un tio molt més estudiós, molt més acadèmic, en fi, era molt diferent. I, coi, l’altre era un capellà, jo me l’estimo com un germà

²⁰³ Annex entrevistes n. 34, Sebas Parra.

²⁰⁴ Annex entrevistes n. 10, Juanjo Candanedo.

²⁰⁵ Annex entrevistes n. 28, Àngel Marzo.

íntim, però a part el Paco sempre ha estat una mica rar. Entre el Paco i el Flecha, mai no hi va haver mala relació, però sí cada cop més distància”²⁰⁶. Paco García de Haro era escolapi i va anar a viure al Camp de la Bota a la “barraca dels escolapis” cap a l’any setanta (Monferrer, 2012, p. 104). Un o dos anys després es va traslladar al barri de la Mina, juntament amb molts dels barraquistes i va promoure l’escola d’adults de la Mina.

Miquel Casanovas, a més d’aquest tema de les relacions de control entre la Coordinadora i el SEPT, a més de les diferències personals i polítiques, hi afegeix un element que anirà apareixent al llarg de tota la nostra història, la presència a les escoles d’adults de col·laboradors i voluntaris, la presència “no institucional”:

El conflicte venia de si el SEPT estava supeditat a la Coordinadora o no estava supeditat a la Coordinadora. Les diferències són de concepció, a part de personals i polítiques. La gent del SEPT tenia una idea molt clara que allò fos una cosa vertical, que tingués una estructura controlable, mentre que la coordinadora tenia un component molt més assembleari, i que, per tant, les perspectives eren menys controlables. A part que hi havia aspectes de la coordinadora que al SEPT li eren molt difícils d’assumir, o a alguns dels que estaven al SEPT els era molt difícil d’assumir. A la gent que venia més de l’àmbit institucional, UGT o PSC, el fet de la incorporació d’elements no institucionals a les escoles, els costava una mica de digerir, tot l’aspecte de voluntariat, col·laboradors, no es rebutjava explícitament sobretot al principi, però ells anaven amb una idea més institucional formal.²⁰⁷

En *Dos siglos de educación de adultos* es descriu també el final de la Coordinadora i el SEPT, posant l’accent en la metodologia:

²⁰⁶ Annex entrevistes n. 2, Pere Acebillo,

²⁰⁷ Annex entrevistes n. 11, Miquel Casanovas.

Se había llegado a un gran bache metodológico. En los reciclajes del curso 1978-79 se había puesto de manifiesto que las escuelas ya estabilizadas necesitaban unos recursos didácticos mucho más elaborados que los que podían improvisarse a partir de una definición ideológica de los principios de la pedagogía liberadora (...) La Coordinadora y el SEPT se ven envueltos en esta crisis, sin disponer de elementos para plantear su superación. El resultado es que quedan muy debilitados y enfrentados, a la vez. La Coordinadora continúa con un tipo de lucha reivindicativa, que ya no volvió a dar los mismos resultados. El SEPT siguió con su línea de actividades (...), desligado del movimiento de educación de adultos que lo había creado (Flecha, López i Saco, 1988, p. 124).

Finalment volem recollir el testimoni de Pedro Acebillo sobre el final del SEPT. El SEPT que per algunes mestres havia sigut “com la llum que ens il·luminava pedagògicament”:

En un moment donat vam dir, bé, això del SEPT ja ho hauríem de matar perquè el mateix nom era incongruent amb el que era una administració democràtica, és a dir, no podíem ser nosaltres un servei que era la S de SEPT, un servei era quelcom oficialment encunyat des del punt de vista de l'administració de l'educació.

En l'aspecte d'edició de materials havíem de ser una altra cosa, s'havia de plantejar funcionar més a nivell empresarial. Si fas materials no pots partir de la bona voluntat. Estem parlant que la gent visqui del seu treball i, per això, amb el pas dels anys es va generar l'editorial El Roure.

En tot cas el SEPT va morir perquè havia de morir.²⁰⁸

Tanmateix, ni la Coordinadora, ni el SEPT van desaparèixer a finals dels setanta. Hem vist com el SEPT organitzava congressos i seminaris fins l'any 1983 i en un pis cedit per l'Ajuntament va continuar el centre de documentació pràcticament inactiu almenys fins a

²⁰⁸ Annex entrevistes, n. 2

finals dels vuitanta. La Coordinadora, tot i que com a tal alguns treballs (Quitllet, 1983, p. 153) la donen per “desapareguda” a finals de 1978 o principis de 1979, també va continuar transmutada en coordinadores de zona i en grups de treball pedagògics, grups de construcció de materials i definició d’objectius, que donarien pas a l’AEPA entrats els vuitanta.

5.3 Resum proactiu

Tot poder abusa i el poder absolut abusa de manera absoluta, diu Kalipso Nikolaïdis, autora de *Exodus, reckoning, sacrifice*, entrevistada a l’ARA, 24/11/2019 (p. 42).

La dècada dels setanta va ser una dècada molt convulsa a nivell polític i social. Les vagues obreres, estudiantils i les mobilitzacions dels barris obrers per les millores dels serveis en gran part inexistents van ser constants abans i especialment després de la mort del dictador el 1975. Els segrests i atemptats d’ETA, entre els quals el magnicidi del vicepresident del govern Carrero Blanco, o els del GRAPO; també els assassinats de l’extrema dreta com el del despatx d’advocats d’Atocha, provocaven un clima d’alta tensió. La desafecció dels pilars del règim, en major mesura el distanciament de part de sectors eclesiàstics, però també, tot i que força testimonial i soterrada, la d’una petita part de l’exèrcit, possibilitaven majories hegemòniques per un canvi, que uns volien que fos radical, d’altres reformista i d’altres lampedusià. L’eclosió dels partits i sindicats sortint de la clandestinitat acabava d’impulsar en àmplies majories les il·lusions per una transformació de la societat en clau d’igualtat i justícia social. I a Catalunya la primera manifestació multitudinària al crit de *Llibertat, amnistia i estatut d’autonomia*, la tornada de Josep Tarradellas i amb ell la Generalitat provisional (Jefatura del Estado, 1977a; 1977b) i el posterior Estatut d’Autonomia (Jefatura del Estado, 1979) propiciaven el clima d’eufòria. En aquesta atmosfera d’esperances van naixent als barris obrers les escoles d’adults, bressol dels actuals Centres de Formació d’Adults de la Generalitat. “El moviment d’Escoles d’Adults era, com tants altres – ens dirà Joan Canimas

(2006) -, una iniciativa frontera, una iniciativa que volia transformar el sistema situant-se en els seus marges interiors i destacar-los i aprofitar la seva empenta” (p. 139).

La Campanya d’Alfabetització de 1963 es dona per acabada oficialment el 1973, ja que s’havien “aconseguit plenament tots els objectius”, quedant un petit romanent de “mestres alfabetitzadors”: a Barcelona 71, a Lleida 4 i a Tarragona 2, que conformaven l’anomenada per la Coordinadora d’Escoles d’adults “EPA antiga”, amb un to indissimuladament despectiu. Tanmateix, el nivell d’analfabetisme en alguns barris continuava sent considerable. Des de la consciència social i política d’algunes persones s’inicia el moviment de les escoles d’adults, aprofitant les possibilitats de reunió a les esglésies que ho facilitaven, en les naixents associacions de veïns o en els locals d’una escola infantil o un institut que cedien les aules en horari nocturn, amb el suport dels partits polítics i sindicats que emergien de l’obscuritat. Comença el moviment de forma incipient a partir de 1971 amb l’objectiu d’alfabetitzar la classe obrera. El referent metodològic és Paulo Freire i la seva obra *L’educació com a pràctica de la llibertat* de 1967 o *la Pedagogia de l’oprimit* de 1970, prohibides a Espanya, però que circulaven clandestinament. Alguns cercles de cultura comencen a organitzar-se als barris perifèrics de Barcelona i comarques properes, i a partir de 1973 s’aglutinen entorn de la Coordinadora d’Escoles d’Adults i el naixent Servei d’Educació Permanent dels Treballadors (SEPT).

Les idees força són que tothom té dret a l’educació bàsica i per això cal una escola d’adults a cada barri i comarca. Els eslògans són: “ni un treballador sense educació bàsica”, “ni un barri sense escola d’adults”, “sense cultura no es pot ser lliure”²⁰⁹. Calia acostar la cultura a la classe obrera, associant les llibertats polítiques que es volien conquerir amb el dret a la cultura i a l’educació: “¿Sabía usted que con analfabetos, no es posible la democracia? Imagínese a un analfabeto, decidiendo con su voto, cuál es el programa más

²⁰⁹ Annex imatges, n. 43, 45

coherente para acabar con el paro o la inflación” (Acebillo, 1977, pp. 1-2).²¹⁰. Però aquesta educació, seguint a Freire no podia ser una educació bancària, havia de superar el pensament màgic o ingenu i substituir-lo per un pensament crític; volia ser una educació problematitzadora que pretenia rellegir el món capitalista en clau d’igualtat i equitat, desvelar-lo, cercant una reflexió antesala de l’acció: “no hi ha paraula veritable que no sigui una unió inescindible entre acció i reflexió”, havia escrit Freire. Buscava transformar la societat, paral·lelament amb altres moltes lluites socials. Si calia s’anava a convidar les persones analfabetes a casa seva perquè anessin a l’escola d’adults, però sovint, quan en un barri es feia una campanya, l’afluència podia ser exagerada, obrir la matrícula i haver-la de tancar el mateix dia per manca d’espais.

A més de l’alfabetització s’impartien altres nivells acadèmics, el certificat d’escolaritat i el graduat escolar de manera globalitzada, moltes vegades amb els modus de producció com a marc teòric i programàtic. Es feien actes culturals, però sempre sota l’esquema mental de transitar a través de l’educació cap a una societat més justa. Era una educació dialògica, aprenent uns dels altres – “ningú educa ningú, ningú s’educa a si mateix, els homes s’eduquen entre si amb la mediació del món”, de nou Freire -, participativa - participació dels alumnes en el funcionament de l’aula i del centre, participació de l’escola en la vida i reivindicacions del barri i participació del barri a l’escola fent propostes -, autogestionada i comunitària, per tant, adaptada a l’entorn i basada en les necessitats i en els “temes desafians” que l’alumnat expressava. Pretenia, a més, ser una pedagogia de l’èxit.

Les escoles d’adults neixen des del voluntariat: mestres, estudiants, veïns de les associacions, dels partits o els sindicats, persones aturades o que treballaven en altres llocs i dedicaven el seu temps lliure a l’escola d’adults. Tot aquest “professorat” necessitava una formació específica, ja que es tenia clar des del començament que impartir classes a persones

²¹⁰ Annex imatges n. 55

adultes requereix una metodologia adulta i una formació psicopedagògica específica. Per això, des de l'any 1976 es participa en les escoles d'estiu de Rosa Sensat amb tallers i curssets propis i es comencen amb l'ICE de la UAB els cursos sobre metodologia adulta, amb especial atenció al mètode d'alfabetització. El SEPT juga un paper important impartint aquests cursos. També inicia un centre de documentació que doti d'arguments les reivindicacions de les escoles d'adults, orienta els primers materials didàctics i una revista, els Cercles de Cultura, mitjà de comunicació entre les distintes escoles adults i de fonamentació teòrica inicial. El SEPT i la Coordinadora es van connectar amb altres grups de tot l'Estat amb inquietuds semblants, amb les escoles populars, i lògicament amb la resta de Catalunya, a més de Barcelona. El SEPT va crear una delegació a Girona de vida intensa i va fer accions formatives a Tarragona. A finals de la dècada dels setanta es fan els primers congressos estatals amb l'assistència de personalitats, representants dels partits polítics, dels sindicats i de cantautors coneguts que actuen de forma gratuïta.

Si l'educació de les persones adultes era un dret, l'Estat se n'havia de fer càrrec. Per tant, l'educació d'adults havia de ser pública i gratuïta. Pública, per no caure ni en el "paternalisme" de treballar sense remuneració ni en la mobilitat i improvisació permanent del voluntariat. Gratuïta, perquè l'educació d'adults és un dret que ha d'estar a l'abast de tothom. L'Estat ho estava assumint d'una forma exigua a Tarragona i a Lleida amb els dos i quatre mestres respectivament que havien quedat de la Campanya d'Alfabetització fent classes nocturnes a les escoles. Però a Barcelona dels 71 mestres legalment promesos només n'estaven nomenats 36 i a Girona el Ministeri no n'hi havia planificat cap. A la consciència social que calia capgirar el reguitzell d'incultura que havia deixat la Dictadura, a Barcelona i al seu entorn s'afegia com a argument l'incompliment d'allò que havia estat promès i legislat. I a Girona, amb el suport dels sindicats, la reivindicació era contrarestar l'omissió ministerial. La reivindicació del nomenament oficial de mestres per a les escoles d'adults va ser dura i

llarga durant els darrers anys dels setanta, a vegades les escoles d'adults soles i també amb les escoles en lluita del sector nord de Barcelona: negociacions moltes, però també manifestacions, ocupacions d'inspecció i delegació del Ministeri, pintades, tancaments a l'Ajuntament o al Parlament, boicot als “conkursillos”²¹¹, detencions, càrregues policials,...

A causa de les pressions, en alguns moments la delegació del Ministeri anunciava l'increment del número de places, la Coordinadora decidia quins mestres i a quines escoles d'adults havien d'anar i finalment la Delegació els nomenava oficialment interins sense destinació. Els criteris per escollir els mestres corresponents per part de l'Assemblea eren que estiguessin a la llista d'interins, treballant a l'escola corresponent com a voluntaris i tenir la formació específica a través dels tallers i del curs del SEPT amb el suport de l'ICE de la UAB. Aquest procés no sempre va ser tan lineal. Les circumstàncies provocaven flexions en el procés de designació assembleari. Acceptat aquest procediment al començament, a mesura que s'anaven aconseguint places va acabar provocant problemes i desercions entre les escoles i els mestres que es consideraven injustament postergats. La consolidació progressiva de les estructures democràtiques de l'Estat, la negativa a concedir més places a finals dels setanta i l'allunyament progressiu d'aquelles escoles que havien aconseguit nomenaments i que tenien problemes quotidians a resoldre, va fer que la Coordinadora anés perdent força com a tal. Va continuar, no obstant això, en grups de reflexió i treball que van desembocar en la creació de l'Associació AEPA en els primers vuitanta. El SEPT per la seva banda també va anar perdent forces. Amb la pretensió de ser absorbit per les administracions com a servei necessari per l'educació d'adults, va comprovar que les administracions públiques un cop consolidades no veien l'educació d'adults com un tema ni prioritari ni programat entre els temes a resoldre.

Aquest capítol em porta finalment a una constatació i a tres reflexions sobre aspectes que han continuat tenint vigència al llarg de les dècades posteriors, fins al present. La constatació:

²¹¹ Annex imatges, n. 56

el moviment d'escoles d'adults dels anys setanta es mou en el marc mental que les escoles d'adults han de dependre de l'Administració educativa. És el mateix esquema conceptual de les campanyes d'alfabetització de la Dictadura: alfabetitzar, pensaven, és cosa de mestres, mestres d'infants, adscrits a les direccions generals d'EGB que poden tenir un camí d'anada i tornada de l'educació infantil a la formació d'adults i viceversa: un sol "cos" administratiu. Marc mental de dependència educativa que es concreta progressivament en una organització escolar de les aules d'adults, amb un calendari escolar, un curs escolar, amb la mateixa inspecció de les escoles ordinàries, vetant qualsevol altre professional que no sigui el mestre d'EGB i descartant en la pràctica qualsevol caràcter específic de l'educació de persones adultes. Aquesta última premissa operativa contradiu l'esforç original del moviment d'educació d'adults per dotar als mestres d'una formació específica. Tanmateix, ha persistit en el temps.

La primera reflexió prospectiva es refereix al suport que van donar al moviment d'escoles d'adults els partits obrers i els sindicats. En general, els partits tenen com objectiu arribar al govern per poder desenvolupar el seu programa polític. Aquest plantejament pot quedar desdibuixat per les importants i sovint indefugides pressions dels poders reals i, també, pels objectius personals i grupals existents entre els membres destacats dels partits que s'encavalquen amb els objectius programàtics. Els sindicats per la seva banda volen la màxima representativitat per poder defensar els interessos generals dels treballadors. El mateix que amb els partits s'entrecreuen les pressions dels poders reals i altres interessos personals o grupals. L'educació de persones adultes, especialment d'aquells sectors que no han tingut l'ocasió de tenir formació acadèmica bàsica, no entra prioritàriament entre les perspectives programàtiques de partits i sindicats. Ho hem pogut constatar en els moments actuals en el capítol 3 d'aquesta tesi. No era tan evident la invisibilitat actual de l'educació de persones adultes en la societat de la dècada dels setanta, quan bona part d'ella tenia

consciència del mar d'incultura lletrada que havia deixat la Dictadura. Malgrat tot, partits i sindicats van aprofitar el moviment de les escoles d'adults no en el que tenia de positiu, “ni un treballador sense educació bàsica”, sinó en el que tenia de confrontació des de l'educació amb un sistema decadent i injust. Per tant, quan arriben a tenir poder de decisió l'educació d'adults i les escoles d'adults queden postergades de nou en la boira de la invisibilitat. El mateix comportament de partits i sindicats el tornarem a trobar més endavant en la nostra història.

Segona reflexió. Hem vist com el governador civil de Barcelona considerava prerevolucionari, segons el relat de Marc Andreu, el fet que els mestres fossin escollits per l'Assemblea de pares i mares en el cas de les escoles infantils o per l'Assemblea de la Coordinadora amb els veïns en el cas de persones adultes. També hem vist que el còmic de l'escola Sóller posava en boca d'un ajudant del ministre d'Educació una alarmant expressió semblant, aquest sistema d'elecció era greument subversiu. En els dos casos no plantegen com a prerevolucionari els projectes educatius de les escoles²¹² que impulsaven la justícia i la igualtat social i partien de les necessitats de les classes treballadores, sinó **la forma de nomenament dels mestres**. M'ha qüestionat aquesta fixació de les autoritats en la forma d'elecció de mestres. Possiblement pensaven que si els mestres són escollits a través d'un mètode “innocu”, via oposicions competitives, en què preval la nota individual de cadascú i, en conseqüència, prevalen els seus drets individuals en el moment d'atorgar-los una destinació sobre els drets col·lectius, es desactivarien indirectament i de forma suau els projectes educatius radicals. Si aquesta intuïció meva fos certa podríem pensar que amb aquest mètode d'elecció es desactivarà qualsevol projecte educatiu, tingui l'orientació que tingui.

²¹² Vegi's com a exemple, Annex imatges n. 40.

Tercera i última. ¿Sospitaven els membres de la Coordinadora i del SEPT que la reivindicació de les escoles d'adults com a servei públic, finançat per l'Administració, formant part de les estructures administratives estàndards, no comportava el risc de quedar absorbides per la maquinària funcionarial que estava i està lluny de poder encabir el "model" de docent i d'escola pels "treballadors" descrita, gestionada pel professorat i els alumnes i controlada en els continguts i la metodologia per les organitzacions socials, especialment per les associacions de veïns? Creien que això era possible dins l'Administració educativa? En el moment que neixen les escoles d'adults tot es veia possible, fins i tot transformar l'educació, l'escola pública des de dins de l'entramat administratiu. En les conclusions del Seminari de 1983 s'afirma amb un cert entusiasme que "en aquest moment històric en què es dona una voluntat de canvi social progressista..." (García de Haro, 1983, p. 45) Malgrat aquest entusiasme sobre la situació que es viu, l'últim paràgraf de la Memòria del SEPT presentada a la UNESCO el 1982, tot i ratificar una certa eufòria, amb els interrogants que enquadren el paràgraf semblen manifestar dubtes sobre l'esdevenidor: "¿No s'albiren temps nous, en els quals el canvi realitzats darrerament a Espanya s'anirà fent més profund, amb la participació de tot un poble que, tot jutjant per com ha decidit majoritàriament i per l'interès demostrat per la seva pròpia cultura, ja s'ha desvetllat?" (García de Haro, 1983, p. 14)

També el punt 3.7 de les III Jornades sembla plantejar dubtes sobre el futur: "l'activitat educativa d'adults demana que s'hi aportin múltiples recursos (superant la poca flexibilitat administrativa) i que hi participin tots els agents formatius de què pot disposar la col·lectivitat, mirant que els centres culturals i cívics ajudin a fer possible una nova dimensió de l'escola" (García de Haro, 1983, p. 29). Amb el pas del temps, especialment quan la formació de persones adultes va tornar a Ensenyament l'any 2004, la normativa va esdevenir molt rígida, segons expressa tot el professorat entrevistat sense cap excepció i, com possiblement era d'esperar, els centres culturals i cívics de l'entorn de les escoles d'adults,

tenien i tenen prou feina per acomplir els seus propis objectius. Coexisteixen amb les escoles d'adults, amb esporàdiques interrelacions.

A vegades, tenim tendència a pensar l'educació i l'escola en si mateixa. Oblidem sovint en les anàlisis que estan immerses en la societat, que viuen en el seu món de valors, d'esperances, de rutines i confusions, cultura viva que tampoc no és homogènia malgrat les seves hegemonies. La mirada i la reflexió sobre la història (i també sobre el present, com tindrem ocasió de recordar), ens mostra l'evidència de les confluències escola-societat, societat-escola, amb conats coratjosos per part de l'educació d'evadir-se del guió marcat per les hegemonies socioeconòmiques.

Manuel Vázquez Montalbán prologa el llibre "Barcelona en lluita" citat, amb una reflexió que opinem que continua sent vàlida dues dècades després: "La vitalitat d'aquelles lluites democràtiques mogudes per la societat civil, encara evidentment emparades i a vegades articulades per formacions polítiques clandestines, va suscitar l'esperança que una vegada arribada la democràcia, aquests moviments socials contribuirien a donar-li un caràcter de democràcia plenament participativa. No va ser així, en part per les regles de joc imposades per la Transició, en part per la covardia de les formacions polítiques d'esquerra que van témer el bassisme desestabilitzador dels moviments socials i molt preferentment dels veïns. La pèrdua del protagonisme dels moviments socials va repercutir en la progressiva mediocritat de la democràcia participativa." (Huertas i Andreu, 1996, p. 9)

La democràcia participativa de les escoles d'adults dels setanta va seguir també a les dècades posteriors aquest camí de mediocritat, amb les puntes sempre existents, sempre resistents, de l'iceberg soterrat. Aquesta hipòtesi caldrà confirmar-la en els capítols següents.

Referències

40 anys d'acció veïnal. Número monogràfic, (desembre 2009). *Carrer*, revista de les
Associacions de Veïns i Veïnes de Barcelona (FAVB), (114).

Acebillo, P. (1977). *La Coordinadora de Escuelas de Adultos de Barcelona*. Document
policopiat. 91 pp. amb els annexos.

Aizpeolea, L. R. (5 de novembre de 2018). La Muerte sin eco de un militante del FRAP.

Recuperat de https://elpais.com/cultura/2018/10/30/babelia/1540919969_694637.html

Alegría, F. i Navarro, T. (2015) La transición española (1970-1982). *Corriente Roja, LTI-CI*.

Recuperat de <http://www.corrienteroja.net/la-transicion-espanola-1970-1982/>

Andreu, M. (2015). *Barris, veïns i democràcia. El moviment ciutadà i la reconstrucció de
Barcelona (1968-1986)*. Barcelona, L'Avenç.

Associació de Mestres Rosa Sensat, (1975). Per una nova escola pública. Declaració de la X
Escola d'Estiu Rosa Sensat. *Perspectiva Escolar*, (4). Separata

Associació de Mestres Rosa Sensat, (juliol de 2000). *Per una nova escola pública*.

Declaració de la X Escola d'Estiu Rosa Sensat. Barcelona, juliol de 1975. Edició
commemorativa del 25è aniversari.

Bedoya, J. G. (13 de setembre de 2007). El Cardenal que hizo llorar a Franco. *EL PAIS*

Recuperat de

https://elpais.com/diario/2007/09/13/sociedad/1189634413_850215.html

Besalú, X. (2007). Pròleg. A Parra, S. *L'ecola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. (pp.
17-28). Girona: CCG Edicions,

- Bonal, R. (s/d). *Catorze experiències de formació d'adults i treball comunitari. (Aproximació sociològica)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (document policopiat, 79 pp.) (Pot datar-se en els primers anys de la dècada del vuitanta)
- Botey, J. (abril 1978). La educación de adultos hoy. *Cuadernos de Pedagogía* (40), 26-29.
- Botey, J. i Formariz, A. (1989). Presència de Freire en el naixement i l'evolució de les escoles d'adults a Catalunya. *Temps d'Educació*, (1), 33-59.
- Botey, J., Trayner, M. P., Massana, M. P., Febrero, B. i Berzosa, V. (2016). *Can Serra-50 anys. Història d'un barri de l'Hospitalet*. L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona), Centre d'Estudis de l'Hospitalet.
- Botey, J. (2017) La reparació de les víctimes al tardofranquisme. A Belzunegui, A. (Coor.) *Església i franquisme. De la col·laboració amb el franquisme al seu combat*. Tarragona: Publicacions URV, 191-218.
- Bou, L. (2008). El Carmel més ignorat. *Carrer* (106), 20-21.
- Bouis, P. (2003). *Sebas Parra i Nuño. Aproximació biogràfica*. Barcelona: Mestres 68 i Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Canimas, J. (2006). Esperit de frontera. A AAVV. *Escola d'Adults de Salt. 30 anys al servei del poble*. Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt, p. 139.
- Carbonell, E. (2017). 40 anys d'educació i crítica social. A AAVV. *CFA Girona escola d'adults. 40 anys d'educació pública, popular i permanent 1976-2016*, p. 25. Girona: Centre de Formació d'Adults de Girona.
- Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona, Octaedro.
- Carr, R. (1996). El fracaso del almirante. A AAVV, *Memoria de la Transición*. Madrid: EL PAIS, pp. 21-23.

Carreras i Péra, J. (28 de juny de 1980). El servei d'educació permanent dels treballadors.

Punt Diari, p. 11.

Casanovas, M. (2016). La escuela de adultos de l'Erm, un barrio en construcción. *VIENTO*

SUR, (147), Año XXIV, 63-70.

Casassa, N. (1989). *Aproximació a la història de l'ensenyament a Sarrià de Ter*. Sarrià de

Ter (Girona), Ajuntament de Sarrià de Ter. Escola d'Adults de Sarrià de Ter.

Ceberio, J. (1996). Recuperar la memoria. A AAVV. *Memoria de la Transición*. Madrid: EL

PAIS, p. 3.

Col·lectiu "caps de Setmana". (7 d'agost de 2017). Barri de Porta, escoles en lluita. *VilaWeb*.

Recuperat de blocs.mesvilaweb.cat/ginia/?p=271853

Colomer, J. (2006). 30 anys al servei del poble. A AAVV. *Escola d'Adults de Salt, 30 anys al*

servei del poble (pp. 58-59). Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt.

Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos (abril 1978). Madrid: educación popular

en barrios. *Cuadernos de Pedagogía* (40), 56-58

Delgado, F. (2002). ...fue en el año 77. A AAVV. *25 anys. Escola d'adults del Clot, 1976-*

1977, 2001-2002. Publicació de l'escola d'adults del Clot, 3-4

Echegaray, G. R. (2016). Escoles en lluita. Educación popular desde los barrios en

movimiento. Recuperat de <https://medium.com/@desdecalleverdi/escoles-en-lluita-educaci%C3%B3n-popular-desde-los-barrios-en-movimiento-a4017170d828>

Elordi, C. (1996). El largo invierno del 76. A AAVV, *Memoria de la Transición*. Madrid: EL

PAIS, pp. 77-84.

Escola Popular de Oporto (2016). *BIC. Boletín Interno de Comunicación*, (110)

- Escuela Soller (2008). La comisión de prensa y propaganda de la Escuela Soller. Escuelas en lucha [missatge d'un blog]. Recuperat de <http://escuelasoller.blogspot.com/>
- Fernández, J. i Ferri, A. (gener de 1988). Les noves-velles escoles. Escola d'adults Casc Antic. *Guix*, (123), 17-19.
- Flecha, R., López, F. i Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. Barcelona, El Roure.
- Fontana, J. (2018). *L'ofici d'historiador*. Barcelona, Arcadia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (1ª edición, 1970).
- García de Haro, F. (1977a). Quelcom sobre alfabetització a "La Mina". *Perspectiva Escolar*, (14). Barcelona: Publicació de Rosa Sensat, 26-29.
- García de Haro, F. (1977b). Hacia una educación permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, (31-32), 70-71.
- García de Haro, F. (abril 1978). Una experiencia de pedagogía liberadora. *Cuadernos de Pedagogía*, (40), 64-67.
- García de Haro, P. (1983). *EDUCACIÓ DE BASE, de la transició al canvi 1973-1983. Jornades i Seminaris*. Barcelona: SEPT- CopiArt, pp. 7-17.
- Gómez Oliver, M. (2008). El Movimiento Estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975). *Revista Crítica de Ciències Socials*, (81), 93-110. Recuperat de <https://journals.openedition.org/rccs/652>
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias pedagógicas* (27), 161-176
- Huertas, J. M i Andreu, M. (1996). *Barcelona en lluita. (El moviment urbà 1965-1996)*. Barcelona, Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona (FAVB).

- Jefatura del Estado (1977a). *Real Decreto-ley 41/1977, de 29 septiembre, sobre restablecimiento provisional de la Generalidad de Cataluña*. Madrid: Gobierno de España. BOE 238, 5/10/1977, pp. 22047-22048.
- Jefatura del Estado (1977b). *REAL DECRETO 2596/1977, de 17 de octubre. por el que se nombra a don Josep Tarradellas Joan Presidente de la Generalidad de Cataluña*. Madrid: Gobierno de España. BOE 249, 18/10/1977, pp. 22835-22835.
- Jefatura del Estado (1979) *LEY ORGANICA 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía de Cataluña*. Madrid: Gobierno de España. BOE 306, 22 de diciembre de 1979), pp. 29363 a 29370 – DOGC 38, 31/12/1979.
- La unión hace la fuerza, (mayo 1977). *Cultura Circular* (0), p. 5. Texto policopiado.
- López, A. (2000). *Deu anys de l'escola Samba Kubally*. Girona: Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Estudis d'Educació Social.
- Marimon, S. (26 de maig de 2019). Quan fotògrafs i treballadors es van trobar al carrer. El Born exposa les fotografies polítiques dels anys setanta del col·lectiu SE-GRÀ. *ARA*, p. 52.
- Marín, P. (13 de febrer de 2013). Me preguntan a través de... Recuperat de <https://desdelamina.net/articulo/un-carrer-un-nom-una-hist%C3%B2ria-40-anys-de-lassassinat-de-manuel-fernandez-marquez>
- Marquès, S. (2006). Em fa trenta! A AAVV. *Escola d'Adults de Salt, 30 anys al servei del poble* (p. 157). Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt.
- Marquès, S. (2017). L'educació d'adults: dos apunts històrics. A AAVV. *CFA Girona escola d'adults. 40 anys d'educació pública, popular i permanent 1976-2016* (pp. 21-22). Girona: Centre de Formació d'Adults de Girona.

Martínez Samplón, M. V. (2003). *Una aproximación a la educación de adultos en Cataluña: el caso de Lleida* (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Martorell, M. (1988). *El analfabetismo en el barrio de La Mina*. Barcelona, Arxiu històric Fundació Jaume Bofill. Recuperat de https://www.fbofill.cat/sites/default/files/577_0.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1973). *Orden de 5 de julio de 1973 por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos*. Madrid: Gobierno de España. BOE 165, 11/07/1973, pp. 14110-14111.

MEC (1976). *RESOLUCION de la Dirección General de Educación Básica por la que se desarrolla la normativa correspondiente a la calificación de alumnos por el sistema de Evaluación continua en las enseñanzas para adultos equivalentes al nivel de E. G. B*. Madrid: Gobierno de España. BOE 195, 14/08/1976, pp. 15888-15889.

MEC (1979). *Real Decreto 546/1979 de 20 de febrero, por el que se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia*. Madrid: Gobierno de España. BOE 71, 23/03/1979, pp. 7107-7108.

Monferrer, J.M. (2012). *El Camp de la Bota*. Barcelona, Octaedro.

Monferrer, J. M. Video on line: <https://www.youtube.com/watch?v=I-nwkQlhWcg> (consulta, agost 2019).

El ministerio fomenta el pluriempleo. *El Mundo Diario* (9 de desembre de 1976).

Ortí, C. (9 de noviembre de 2011). A Dios lo que es de Dios. *Osservatore Romano*.

Parlament de Catalunya (17 juny 1982). DIARI DE SESSIONS /P-Núm. 102 / SESSIÓ PLENÀRIA Núm. 46, p. 3095.

Parlament de Catalunya (20 de juny de 1983). BUTLLETÍ OFICIAL DEL PARLAMENT DE CATALUNYA. Núm. 143, p. 5856.

Parra, S. (2007). *L'escola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. Girona, CCG Edicions.

Pastor, J. (24 de juliol de 2008). Cronología del movimiento estudiantil bajo la dictadura franquista. *VIENTOSUR*, - <https://vientosur.info/spip.php?article569>

Per una Nova Escola Pública Catalana. Planteig, discussions i conclusions dels grups de treball del Tema General de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol 1976).

Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat, 1977.

Quitllet, R. (1983). *L'educació d'adults a nivell basic. Estudi d'un grup d'aules d'adults de la província de Barcelona*. Bellaterra (Barcelona): ICE/UAB.

Regué, J. (1 de juliol de 2018). Cipriano Martos ¿Suicidio o asesinato? Recuperat de <https://www.elperiodico.com/es/politica/20180701/cipriano-martos-suicidio-asesinato-libro-6903141>

Romans, M. M. (1981). *Así aprendemos los adultos*. Madrid, Editorial Popular: Papeles de Prueba.

Rua Fernández, J. M. (2010). Els sindicats durant l'època franquista. *Drassana*, 18, 94-99.

SEPT, Delegació de Girona (1981). *Para ser un poco más libres*. Girona: SEPT.

Torramadé, R. (2006). Memorial. A AAVV. *Escola d'adults de Salt. 30 anys al servei del poble*. Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'adults de Salt, 14-16.

Tusell, J. (1996). El invierno del franquismo. A AAVV, *Memoria de la Transición*. (pp. 38-39) Madrid: EL PAIS.

Ysàs, P. (2008). El movimiento obrero durante el franquismo. De la resistencia a la movilización (1940-1975). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 30, 165-184.

Annex d'imatges històriques

Capítol 5

La transició democràtica: la Coordinadora de les escoles d'adults i el SEPT (1975-1981)

Aquest segon recull d'imatges correspon a l'època de la transició democràtica, quan neixen bona part de les escoles d'adults actuals. Comença uns anys abans de la mort del dictador i la faig arribar fins al final dels "Cercles de Cultura", gener de 1981, quan s'han començat a institucionalitzar moltes de les escoles d'adults de Catalunya.

És una època rica en reivindicacions i posicionaments ideològics que hem volgut reflectir amb imatges del butlletí fotocopiats "Cercles de Cultura" de la Coordinadora i del SEPT, que apareix el 1977. També del document "Coordinadora de escuelas de adultos de Barcelona", document de Pere Acebillo, no signat, igualment fotocopiats i del mateix anys, 1977. En menor mesura he adjuntat octavetes, cartells, retalls de diaris i pòsters que m'han semblat significatius, extrets d'articles de *Perspectiva Escolar* o dels volums de commemoració dels aniversaris d'escoles d'adults. Creiem que són una bona mostra, al meu entendre més eloqüents que les paraules, de la mentalitat i les aspiracions d'aquesta època en què neixen bona part de les escoles d'adults. Quan estic escrivint aquest document moltes escoles d'adults estan celebrant el 40è aniversari. He recollit també algun dels cartells i plafons.

Si m'ha semblat necessari, he situat les imatges en context i, atès que la qualitat de moltes de les imatges és força defectuosa, he transcrit el text que hi apareix. Algunes d'aquestes imatges pertanyen a l'arxiu històric de l'*Espai Paulo Freire* de la Universitat de Girona. Agraïxo a Sebastià Parra haver-me facilitat la seva consulta. La resta són de l'arxiu particular

1



Pintada en una paret de Madrid i lema d'una manifestació el 1973

2

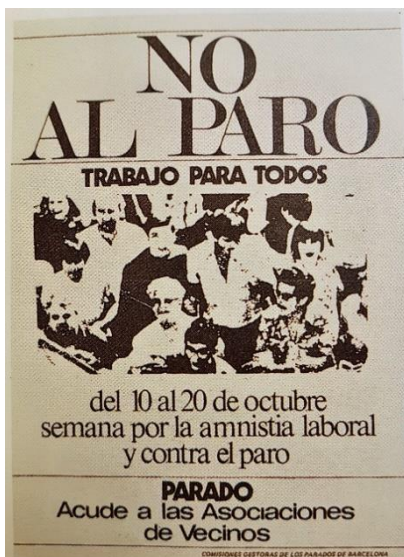


Vinyeta de "l'auca del Poble Sec, petita història d'un barri popular", 1979
Portada del llibre de Marc Andreu (2015).
Barris, veïns i democràcia.

Barcelona: L'Avenç.

Joaquim Viola fou alcalde de Barcelona entre setembre de 1975 i desembre de 1976 en què fou obligat a dimitir per la pressió veïnal

3



1976

Interessa d'aquest cartell l'estreta relació entre lluita obrera i moviment veïnal.

"PARADO.

Acude a las Asociaciones de Vecinos"

Huertas J. M. i Andreu, M.

Barcelona en Lluita, p. 18

4



Dossier de treball per a “educación de base”
amb metodologia i avaluació
Subtítol:
“En Barcelona el movimiento obrero tiene
150 años de historia”
Barcelona, curso 1974-75

5



“Actualidad de estas lecciones de historia”
La 2ª, “¿Por qué es un instrumento de lucha
importante la HUELGA GENERAL?”
La 5ª, “¿Cuándo se puede afirmar que un
PARTIDO es REVOLUCIONARIO?”
La 10ª, “¿Qué momentos son previsibles con
certeza en el CAMINO HACIA EL
SOCIALISMO?”
Barcelona, curs 1974-75

6



Barri gitano Torre Alfonso XII-Las Pedreras,
on es van iniciar una de les primeres
experiències educatives para persones
adultes a Girona. La població d’aquest barri
va ser desplaçada posteriorment a Font de la
Pòlvora, on va continuar la formació
d’adults.
Anys 1974-75.

7

Teresa Lopez del Castillo
Delegada del Ministerio de Educación en Barcelona

Somos personal de las escuelas de adultos de Bon Pastor, Can Puigjaner (Sabadell), Camp de la Bota, Can Serra (L'Hospitalet), Can Volant (Esplugues), Cardanyola, Clot, Cornellà, Guardià, Les Arores (Terrassa), La Mina (Sant Adrià), Plana Lladó (Mollet), Sant Roc (Badalona), Santa Coloma, Trinidad Vieja, Verdú y Zona Franca, que hemos venido a verla pues estamos muy disgustados de como nos están tratando; sea aquí o en Madrid donde tengan la culpa, el caso es que ustedes dicen que:

- 1) "se ha logrado plenamente" eso de la alfabetización (lo hemos leído en una ley de un tal julio rodríguez martínez, que fue ministro de educación por las fechas del 15 de junio de 1973.
- 2) que si aún quedamos algunos analfabetos somos gente poco formal (esto se nos ha dicho en sus mismas oficinas)
- 3) que además, muchos de los maestros que se dedican a la alfabetización son poco serios pues solo dan tres horas de clase en vez de cinco como los maestros de los niños.

En estos momentos hay muy poco

Carta reivindicativa de "personal" de varies escoles de adults de Barcelona i la seva Àrea Metropolitana dirigida a María Teresa López del Castillo, delegada provincial del Ministeri d'Educació entre setembre de 1974 y desembre de 1976, "disgustados de cómo nos están tratando; sea aquí o en Madrid donde tengan la culpa"

8

ni un trabajador
sin educación básica...
ni un barrio sin
escuela de adultos.

semana cultural

domingo	20	8 tarde	en la asociación de vecinos de can gibert del pla.
lunes	21	8 tarde	antiguo sindicato
martes	22	10 noche	en asociación de vecinos de pont major (escuelas viejas)
miércoles	23	8 tarde	en asociación de vecinos del pla de l'Horta
jueves	24	8 tarde	en el salón de actos de Vilarroja

organiza coordinadora de escuelas de adultos y asociaciones de vecinos de Salt, Can Gibert del Pla, Pont Major, Pla de l'Horta, Vilarroja y Sarrià

Girona
Setmana cultural
Organitzada per la Coordinadora d'escoles d'adults de Girona i les associacions de veïns de
Salt, Can Gibert del Pla, Pont Major, Pla de l'Horta, Vilarroja i Sarrià
Escola d'adults de Salt.
30 anys de servei al poble, 65

9

palabra	acronimo	siglas	complejidad	mensaje
mira	¿por qué nos han tratado a la mira?	m n	directa	proponer un debate con el CCO de la zona sobre "cómo entendemos la cultura"
peseta	¿qué le pasa a este vecino?	p s t	directa	hacer una carta al vecino, tanto de trabajo para que le enseñen a leer, como a leerle a nosotros
médico	¿cómo nos sirven los médicos del seguro? ¿por qué?	d a c o c u	directa	participar en la campaña por el seguro
maquija	¿cuántos nos visto como machos? ¿por qué nos peñado?	v j	directa	en el plano de la mina, hacer un estudio de los barrios, el centro, y la falta de otros colectivos
travala	¿por qué trabajos propios para las mujeres? ¿por qué no pueden hacer Estal y los hombres sí?	ch l	directa	recibir carta de invitación a "Escuelas Viejas" de un barrio vecino
rezo	¿para qué nos sirve eso de rezar?	r z	directa	asistir a una reunión sobre "la cooperación del vecino"
golfo	¿la costa hombre desprecian a los chicos del barrio ¿por qué?	ga go gu	directa	campaña de recolección de firmas para la "Escuela de la Mina" y "Escuelas Viejas" que allí se reúnen

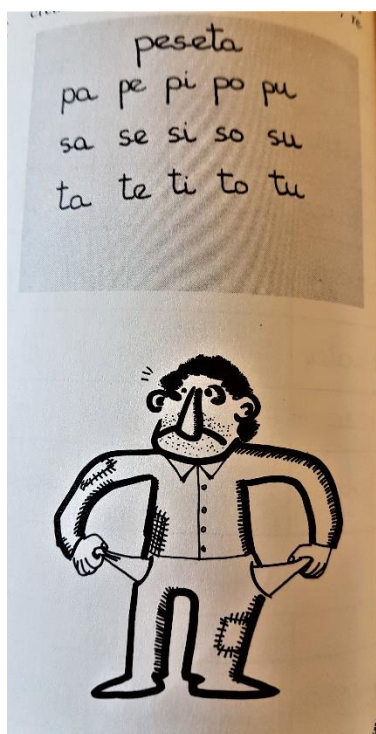
Mètode d'alfabetització de la Mina
Esquema de les 13 paraules generadores
Els encapçalaments de la graella són:
Paraula generadora / Situació desafiant /
Aprentatge, consonants / Complexitat
sil·làbica / Accions realitzades
[Les imatges 11-15 són de l'article de Paco García de Haro: "Quelcom sobre alfabetització a La Mina". *Perspectiva Escolar* n. 14, abril 1977, Publicació de Rosa Sensat]

10

situació desafiadora	aprenentatge consonants	complexitat sil·làbica	accions realitzades
per què tenen cada dia en la premsa la notícia que el món és més petit?	que qui	inversa	trobar a un periodista per parlar de la informació
si podrien desenvolupar-se a la terra?	ce ci	cons + voc + voc	escriure una carta a un familiar de allí
per què mataron a Manuel Ferrnandez Marquet en la terrica de St. Adrià?	f -r-	cons + voc + cons	debatre sobre el conflicte
com aconseguir la unió de totes?	b	cons + cons + voc	ambular marxa associació de pacients o associació activament
per què nos dijo el alcalde que no estabim "exigir" la escola i que hauria que "s'agilitaria"?	x ge gi		exigir al ajuntament que aturi el problema de la rehabilitació (ordeni del M.E.C.)
diferencia este grup de otros que estan vistes viendo la tele	que qui r		comparar de hacer la película para el barrio "Los ceranos"

Les 13 paraules generadores (imatges 9 i 10)
 Mina / peseta / médico / navaja / chavala / rezo / golfo / quiosco / andalucía / fernández / asamblea / exigimos / guitarra
 Posem 3 exemples de desenvolupament de paraules generadores
 Imatges 11, 12 i 13
 Font: Ib. Imatge 10

11



Paraula generadora: **peseta**
 situació desafiadora:
 ¿qué le pasa a este vecino?
 aprenentatge, consonants:
 p, s, t
 complexitat sil·làbica:
 directa
 accions realitzades:
 hacer una carta al ministro de trabajo para que la escuela atienda también a parados
 Font: Ib. Imatge 10

12



Paraula generadora: **medico**
 situació desafiadora:
 ¿cómo nos sirven los médicos del seguro?
 accions realitzades:
 participar en la campaña pro ambulatorio
 Font: Ib. Imatge 10

13



Paraula generadora: **fernández**:
 [obrer de la construcció de la Central Tèrmica
 del Besòs. Va morir per trets de la policia en
 una vaga l'any 1973]
 situació desafiant:
 ¿por qué mataron a Manuel Fernández
 Márquez?
 accions realitzades:
 debate sobre sindicalismo
 Font: Ib. Imatge 10

14



Paraula generadora: **exigimos**
 ¿por qué nos dijo el alcalde que no estaba
 bien "exigir" la escuela y que había que
 suplicarla
 situació desafiant:
 exigir al ayuntamiento que asuma el
 problema de la alfabetización (además del
 M.E.C.)
 Font: Ib. Imatge 10

15



ANALISIS DE LOS NIVELES DE LA SOCIEDAD
 A PARTIR DE LAS PALABRAS GENERADORAS
 Aparato ideológico
 aparato político
 base económica
 Mapa conceptual de totes les paraules
 generadores del mètode.
 A les imatges 11-14 i 16-24, posem uns
 quant exemples d'aquests codis.
 Las palabras generadoras "son producto de
 un análisis previo a la elaboración del
 material en torno a los temas desafiantes"
Experiencia de alfabetización de adultos
 S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
 1977

16

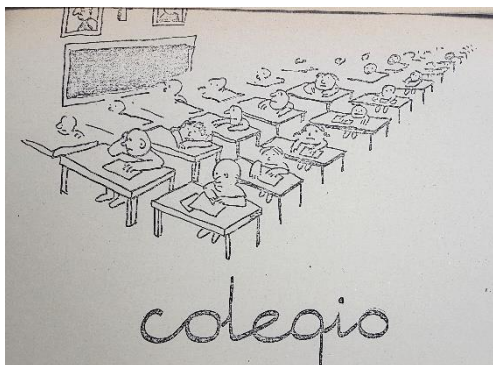


Codi d'alfabetització

Amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
andalucia: "relaciones serviles de todos, bajo
 la mirada del señorito"

Experiencia de alfabetización de adultos
 S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
 (material policopiado)

17



Codi d'alfabetització

amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
colegio: "masificación y nacionalcatolismo"

Experiencia de alfabetización de adultos
 S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
 (material policopiado)

18



Codi d'alfabetització

amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
mujer: "agobio de rutina diaria"

Experiencia de alfabetización de adultos
 S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
 (material policopiado)

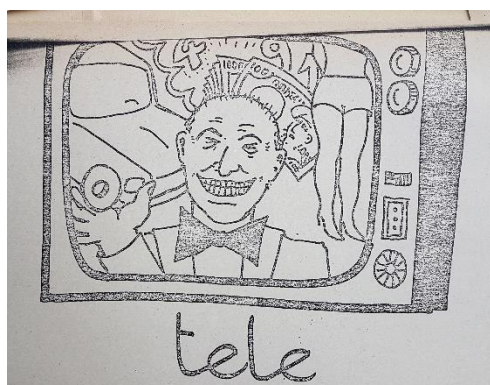
19



Codi d'alfabetització
amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
familia: "la mujer trabaja, los hombres
descansan"

Experiencia de alfabetización de adultos
S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
(material policopiado)

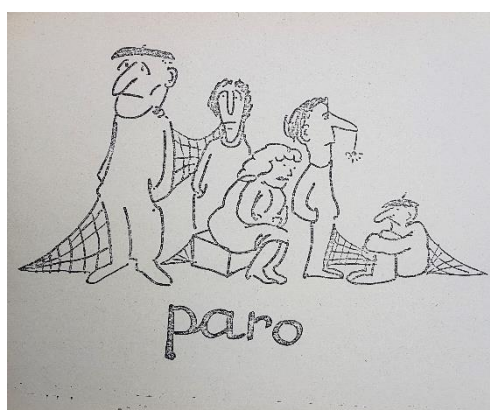
20



Codi d'alfabetització
amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
tele: "masificación y ventana de la sociedad"

Experiencia de alfabetización de adultos
S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
(material policopiado)

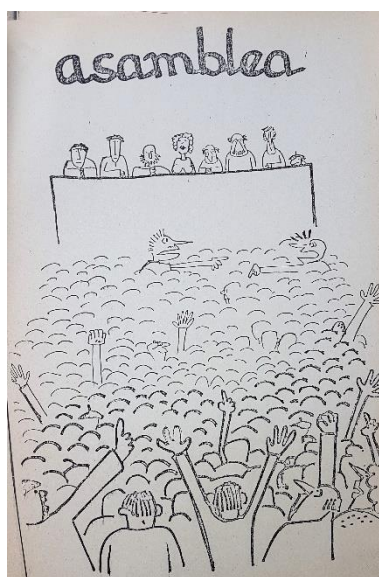
21



Codi d'alfabetització
amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
paro: "despido y crisis"

Experiencia de alfabetización de adultos
S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
(material policopiado)

22



Codi d'alfabetització
amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
asamblea: "dirigismo y falta de discusión en la base"

Experiencia de alfabetización de adultos
S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
(material policopiado)

23



Codi d'alfabetització
amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
gobierno; "compenetración capital, gobierno y orden"

Experiencia de alfabetización de adultos
S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
(material policopiado)

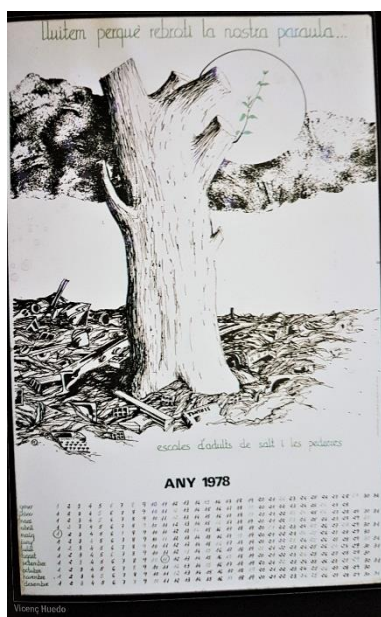
24



Codi d'alfabetització
amb l'anàlisi previ dels temes desafiants
tarradellas: manifestación en torno a Cataluña y retorno [23/10/1977]

Experiencia de alfabetización de adultos
S. Cosme, El Carmelo, La Mina, S. Roc
(material policopiado)

25



Calendari de 1978
Escoles d'adults de Salt i les pedreres
"Lluitem perquè rebroti la nostra paraula"
Escola d'adults de Salt.
30 anys al servei del poble, 107

26



Mètode emblemàtic d'alfabetització de l'època creat per Mercè Romans.
Va tenir tres versions:
Así aprendemos los adultos en Can Serra,
L'Hospitalet 1977
Así aprendemos los adultos en L'Hospitalet,
1980
Así aprendemos los adultos
Madrid, Editorial Popular, 1981

27



L'aplicació del Conveni 240 de l'OIT, recollit en el conveni de les centocinquanta ore dels treballadors metal·lúrgics d'Itàlia el 19/04/1973, pel qual els empresaris reconeixien com a hores de treball pagades els cursos per obtenir l'equivalent al Graduat Escolar, va inspirar reivindicacions del moviment de les escoles d'adults de Catalunya. També van tenir influència els materials generats per les "150 ore" com l'elaborat pel moviment feminista italià *L'erba sotto l'asfalto* del "Centre femminista di Padova", publicat el 1976

28



La supressió de la Campanya d' Alfabetització per haver-se "logrado plenamente los objetivos", Orden de 5 de julio de 1973, inspira aquest pòster que al·ludeix a la propaganda del referèndum de la Ley para la Reforma Política de 15/12/1976, "Habla, pueblo, habla...".

"AVISO:
SE SUSPENDE LA CAMPAÑA DE
ALFABETIZACION HASTA NUEVA ORDEN"
EL GOBIERNO"

29

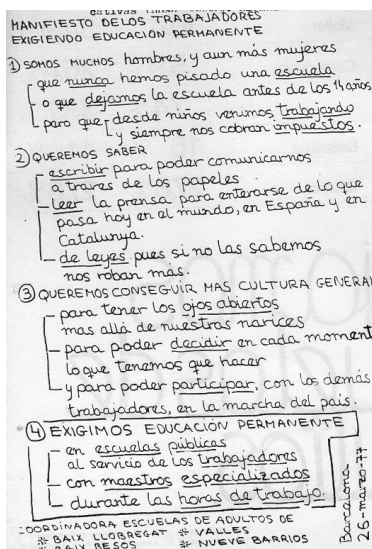


"Cuatrocientos vecinos pidieron maestros"

"El acto que tuvo lugar en el Besós fue precedido por una manifestación de una veintena de coches que lucían pancartas con textos como

"Ni un barrio sin escuelas de adultos"
"CAN PUIGJANER, VARRIO OLVIDADO, ESIGE
MAESTROS PARA ADULTOS
SABADELL"
Mundo Diario, 29/03/1977

30



Cultura Circular nº 0
MANIFIESTO DE LOS TRABAJADORES
EXIGIENDO EDUCACIÓN PERMANENTE
en escuelas públicas al servicio de los
trabajadores
con maestros especializados
durante las horas de trabajo
COORDINADORA ESCUELAS DE ADULTOS DE
BAIX LLOBREGAT – VALLÈS
BAIX BESÓS - NUEVE BARRIOS
Barcelona, 26 de març de 1977

31

a la organización de los enseñantes de Barcelona

-somos personal que **asistimos a las escuelas de adultos de las Arenas (Terrassa) La Mina, Santa Coloma, San Roque, Trinidad** y otros barrios; como veis **somos trabajadores de las zonas en las que estais presentes.**

-sabed que os apoyamos en **nuestras reivindicaciones como trabajadores de la enseñanza;** vemos que en **nuestra** lucha queréis aquello de **la union hace la fuerza.**

-acordad de que **los demas trabajadores** estamos muy **manejados por la vida** y apoyadnos **tambien en nuestras aspiraciones a una cultura que aun nadie nos ha dado;** así todo **caso quien nos ha dado algo ha sido nuestras propias organizaciones -du** **vante estos cuarenta años y ya antes cuando los ateneos populares y las casas del pueblo.**

EXIGIMOS:

→ **la supresion del pluriempleo que supone la dedicacion exclusiva de los maestros de niños dando tambien clases a los adultos; y las clases nocturnas pagadas por los alumnos.**

→ **la creacion de centros estatales de educacion permanente de adultos en numero suficiente (la administracion cada vez los disminuye) y con maestros especializados.**

Cultura Circular nº 0

Manifest dirigit "a la organización de los enseñantes de Barcelona"

en que s'exigeix "la supresión del pluriempleo que supone la dedicación exclusiva de los maestros de niños dando también clases a los adultos" i "la creación de centros estatales de educación permanente de adultos"

La Cultura Circular adjunta una nota: "los maestros recogieron nuestras propuestas, pero el Ministerio no hizo caso a nadie"

1977

32



Boletín de La Coordinadora de maestros estatales

Planteja els següents temes:

Ni ensenjanza estatal ni ensenjanza privada

No a la ensenjanza gratuita

Centros escolares con autonomia económica

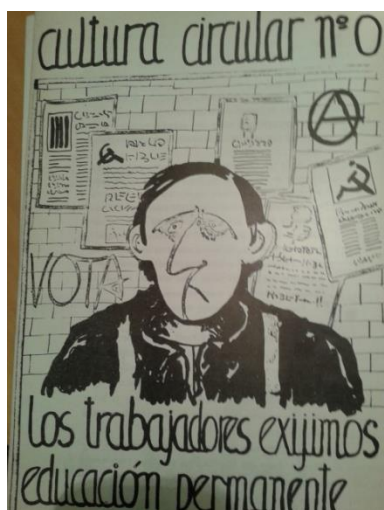
Las asociaciones de padres tienen derecho a elegir a los profesores

Alternativa a la provisión de plazas: contrato laboral

Una alternativa a las oposiciones (pérdida de tiempo, injustas, irracionales, reaccionarias...)

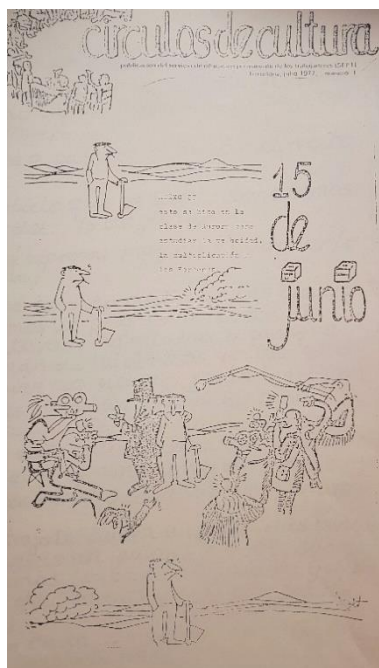
1977

33



Círculos de Cultura, núm 0
de la Coordinadora/SEPT
Aquí anomenada "Cultura Circular"
Reproducció de un pòster/convocatòria
de la Coordinadora de Escoles d'Adults o del
SEPT, segons les fonts d'informació,
1r acte reivindicatiu celebrat al Centre Cívic
de la Mina
26 de maig 1977

34



Círculos de Cultura, núm 1, julio 1977
15 de juny de 1977, primeres eleccions
generals després de la dictadura.
Imatge molt defectuosa:
un camperol veu que s'aproxima un cotxe a
tota velocitat, baixa un líder polític amb barret
de copa, es fa la fotografia amb ell i marxa a
tota velocitat.
El text diu:
"esta imagen se utilizó en la clase de Aurora
para estudiar la velocidad, la multiplicación y
los Borbones"
Coordinadora de Escuelas de Adultos
Octubre – 1977, p. 80

35



Círculos de Cultura núm. 1, julio 1977

Las dos murallas

Fragment del text manuscrit

“Mientras nosotros llenamos sus arcas, ellos se reparten los países, despueblan los campos, amontonan a la gente en nichos, nos preparan una escuela que nos enseñe a ser como necesitan, ensucian los ríos, nos pasan por las urnas cuando les conviene y cuando no, por las armas. Ellos son pocos y nosotros muchos”

Las dos murallas: el aparato político, legal y represivo; y el ideológico/cultural: educación, información, serv. militar, religión y familia”

(Text, P. Acebillo; Dibuxos, N. Pompeia)

Regresar de Madrid, 15 de junio

36



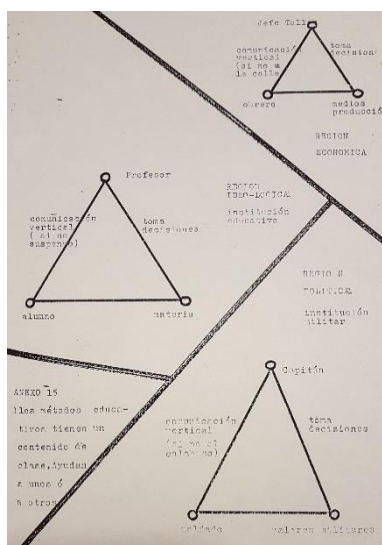
Círculos de Cultura núm. 1, julio 1977

L'escut de la Falange com a espantaocells
“AL FINAL RESULTÓ QUE NO ERA DE NADIE
Y LO HE CAMBIADO POR EL MÍO”

Aquest dibuix acompanya l'explicació manuscrita d'una alumna de l'escola adults de Terrassa, en la que explica què van fer a classe amb motiu de les eleccions del 15 juny 1977:

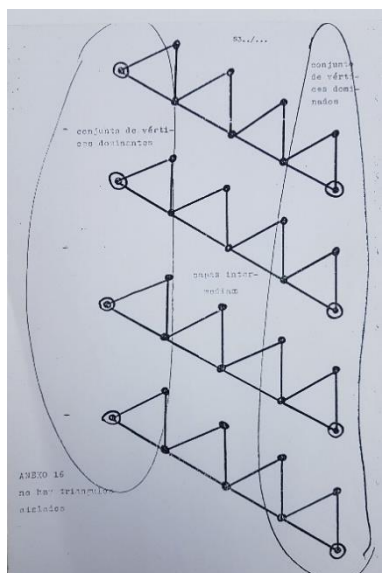
“la primera semana antes de las elecciones, juntamos los programas de las dieciocho candidaturas, agrupamos a las que se reclaman de los obreros, también agrupamos según las internacionales, también juntamos según veían a Cataluña como nación o no, con todo esto estudiamos historia, que viene en el programa como área social, discutimos mucho sobre lo mejor para votar. Un día trajo la Aurora un papel que venía tirado desde un avión; aprendimos física con el avión y de lo que cuesta el avión”
Coordinadora de Escuelas de Adultos, p. 81/82

37



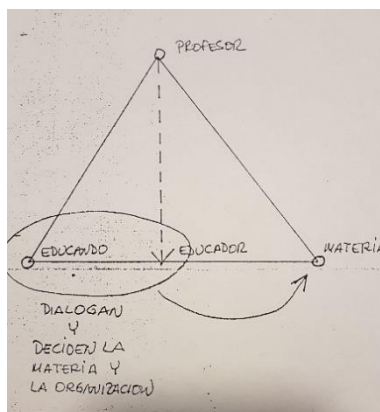
Estructura triangular jerárquica
 “Los métodos educativos tienen un contenido de clase
 Jefe de taller – comunicación vertical, si no a la calle
 Capitán – comunicación vertical, si no, al calabozo
 Profesor – comunicación vertical, si no, suspenso”
 Document de la
Coordinadora de Escuelas de Adultos
 p. 52

38



No hay triángulos aislados
 “Ni el capitán, ni el jefe de taller, ni el maestro deciden por sí mismos. Todos tienen otros triángulos encima. Los vértices superiores forman el bloque dominante y el conjunto de vértices en la base forman la clase dominada.
 En medio queda un colchón más o menos amplio, que según las coyunturas juegan al servicio de unos o de otros de unos (...) Los maestros en éste y otros momentos históricos juegan un papel favorable al grupo dominado”
 Documento de la
 Coordinadora de Escuelas de Adultos
 pp. 18 i 53

39



“Rotura del triángulo en la educación liberadora. No se acaba con la especialización del educador. Se modifican las relaciones entre el educando y la materia. Deciden todos los aspectos de la relación educativa, dialogando”
Coordinadora de Escuelas de Adultos p. 54

40



Ejemplo de código

“Procedente de la revista EL PAPUS, presentamos un código que se llama DAVID y GOLIAT, que ha sido utilizado en un curso de Graduado Escolar con mucho acierto, en un tema desafiante que se llama represión”

David s'enfronta a Goliat.

A la vinyeta inferior David és abatut per un policia que diu:

“Otro imbécil que se olvidó del Ministerio de Gobernación. ¡Si es que no escarmientan...!”

Coordinadora de Escuelas de Adultos pp. 83 i 90

41



“Setenta y dos maestros reconocidos por el Estado

Victoria para los adultos”

“Los trabajadores acabamos de conseguir 35 nuevos puestos de trabajo para hacer nuestra propia cultura”

Pancarta: “Queremos cultura para el pueblo No más analfabetos”

Tele-Express, 11/11/1977

42



Círculos de Cultura núm. 2, diciembre 1977
Fragments del text manuscrit

Nuestra propia voz: “Hace 40 años que nos quitaron la voz (...), todos los sindicatos y partidos obreros, y todos los trabajadores necesitamos recuperar nuestra voz de trueno”

Círculos o clases: “Cuando empezamos las clases quedé muy mosqueado; de entrada no había asignaturas; además los temas de discusión me parecían demasiado políticos; se habló del paro, de las elecciones, del control de natalidad, del coste de la vida, pero también he aprendido nombres de ríos...”

El paro: “Necesidad del capital del ejército de parados, tragedia del trabajador”

43



Octaveta

“Queremos una enseñanza básica para los trabajadores”
 “Ni un barrio sin escuela de adultos gratuita”
 Curs 1977-78

44



Pòster Campanya d'alfabetització
 Àrea de Girona, 1978-79
 Dibuix de Vicente Huedo, 1978

45



Pòster Campanya de extensió de la
 Coordinadora de Escoles d'Adults
 SEPT 1978

46



Pòster Campanya municipal d'Alfabetització
Tarragona, 1980
Dibuix de Vicente Huedo, 1978

47



Pòster de publicacions i mobilitzacions

48



I Jornadas de Educación Permanente
12-14 de gener de 1978
"Es de destacar la participación de todas las centrales sindicales de la clase obrera, donde se apoyó las iniciativas de clase para solucionar el problema de la educación"
Círculos de Cultura núm. 3, 21

49



I Jornadas de Educación Permanente
12-14 de gener de 1978

Festival educación permanente de los trabajadores: "se reivindicó una escuela de adultos en cada barrio; nos acompañó el senador Paco Candel, gran amigo de nuestro movimiento y los dibujantes Nuria Pompeya, Carlos Giménez, Bolinaga y Paco Baiget (...); se proyectó un audiovisual, actuó con gran éxito J. A. Labordeta, Pere Tapiés, chirigotas, el teatro de la guerrilla del Buen Pastor y distintas escuelas"
Círculos de Cultura núm. 3, 24

50



I Jornadas de Educación Permanente

Según los organizadores participaron unas 8.000 personas en el acto de clausura celebrado en el Palau dels Esports, en el que intervino el senador Paco Candel
Mundo Diario, 15 i 17/01/1978

51



Círculos de Cultura núm. 3, marzo 1978
Resum del contingut

I Jornadas de educación de los trabajadores
La cultura del pueblo impuesta: individualista, fatalista, consumista, competitividad, incomunicación. ¿Cómo cambiarla? La escuela de adultos al servicio del pueblo es una gran arma. ¡Exígela!

La crisis: "Mientras haya capitalismo habrá crisis". Cómec sobre el mercado: cuento de Edward Bellamy, adaptación de Acebillo y Giménez; crisis de sobreproducción.

El teatro de guerrilla, barrio del Bon Pastor
Cuando el pueblo toma el lápiz: cartas de las escuelas de adultos del Clot y Las Arenas

52



Círculos de Cultura núm 4-5, 35
 A la fi del curs 1977-1978, inspecció, seguint la Resolució de la Direcció General d'Educació Bàsica de 27 de juliol de 1976, va exigir que es fes un examen final preparat per inspecció per obtenir el Graduat escolar. "En asamblea de todos los de graduado se decidió seguir nuestro proceso de evaluación continua, recoger los exámenes y en inspección evaluar a todos los participantes en el proceso educativo. En la calle Aragón [seu de la inspecció] se hizo la evaluación final donde resultó suspenso el inspector Ribera y se pidió su dimisión"

53



Círculos de Cultura núm 4-5, 34
 "Quema de un 'ninot' en la verbena"
 "Un 'ninot' que simbolizaba la figura del inspector ministerial [Ribera] fue quemada durante la verbena de Sant Joan por los miembros de la Coordinadora de Escuelas de Adultos. La 'cremá' tuvo lugar en medio de la verbena popular del barrio del Clot y fue precedida de una explicación sobre la problemática de la educación de adultos"
 Tele/eXpres, 27/06/1978

54



Círculos de Cultura núm. 4-5, 07-08/1978

Resum del contingut

La evaluación continua más que un examen.

Explica l'enfrontament amb la inspecció tal como recollim en las dues imatges anteriors

La crisis: el franquismo. La herencia de la dictadura: sumisión al imperio americano, importación de tecnología, exportación de mano de obra que retorna, bajos salarios, "fiebre del suelo", turismo, intermediarios,...**Ni un barrio** sin escuela de adultos

Informe de Gerona y Tarragona

Los gitanos eternamente perseguidos

55



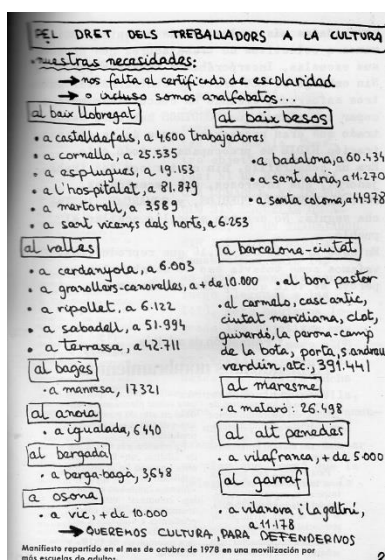
Exposició sobre Educació de Adults

“¿sabía usted que con analfabetos no es posible la democracia?”

Girona

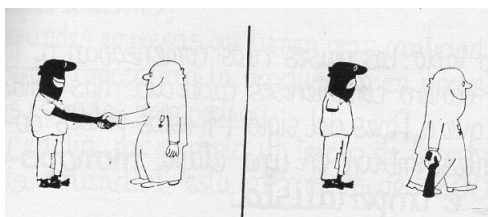
Verano 1978

56



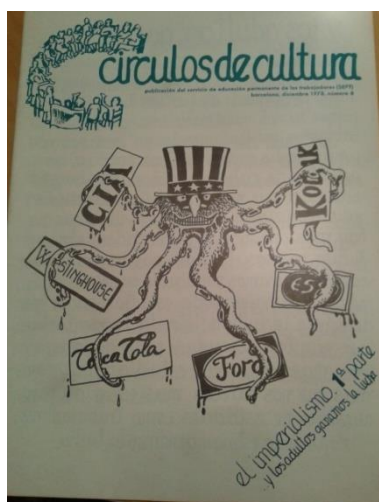
“Pel dret dels treballadors a la cultura”
 Manifest repartit en la concentració davant la
 Delegació provincial del MEC per demanar
 augment de mestres per a adults després de
 boicotejar el “concursillo” per ocupar les places
 25 octubre 1978.

57



Círculos de Cultura núm. 6
Il·lustració que acompanya el documento
didàctic sobre l'imperialisme
Desembre 1978


58



Círculos de Cultura núm. 6
Resum del contingut
El imperialismo. 1ª parte
Documento didàctic ben documentat sobre la
naturalesa i les conseqüències del
imperialisme
Y los adultos ganamos la lucha
Relato del pas de 35 mestres d'adults de
Barcelona, a 142 en Barcelona y voltants
després del boicot al concursillo "para ocupar
las plazas que NOSOTROS habíamos
demostrado que eran necesarias"
Desembre 1978

59

ESCUELA POPULAR DE OPORTO
Cursos **gratuitos** para personas adultas



- Alfabetización
- Cultura General
- Español para inmigrantes
- Literatura
- Bolillos
- Punto y Ganchillo
- Técnicas de Memoria
- Astronomía
- Manualidades
- Dibujo y Pintura
- Inglés
- Filosofía
- Yoga
- Técnicas de Danza
- Tai chi
- Teatro
- Economía cotidiana
- Taller de Vida Activa
- Costura y patronaje
- Informática básica

42 años en Carabanchel
por la Educación Popular

ESCUELA POPULAR DE OPORTO

Comienzo del curso 1 octubre

Estamos en el Colegio Público Isaac Peral
Glorieta Rufino Novalvos 5
De lunes a viernes de 7 a 9 de la tarde
Tlf. 915650254. www.escuelapopulardeoporto.org y facebook

32

Igual que a Catalunya, a la dècada dels
setanta naixen la majoria de les escoles
populars a tot l'estat. No totes van prendre
l'opció, com ho van fer bona part de les de
Catalunya,
d'esdevenir "escola pública".
Algunes s'han mantingut com a entitats
subvencionades.
Contraportada del butlletí BIC
(Boletín Interno de Comunicación)
Núm. 115 – marzo 2019
"42 años en Carabanchel
por la educación popular"

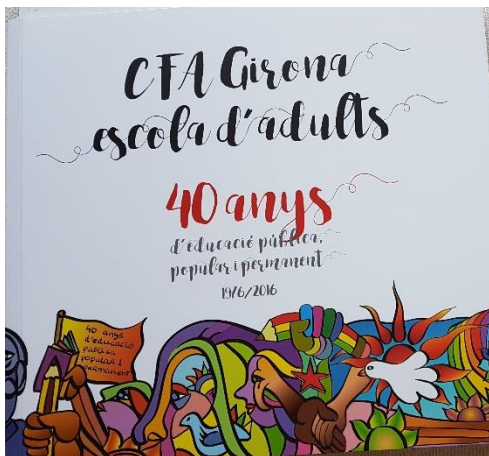
60



Dècada dels setanta

Dones estudiantis de l'escola Freire
“L'any 1971 un grup de dones de Nou Barris van iniciar aquest projecte educatiu a les seves pròpies cases. Més endavant van aconseguir un local i el centre va esdevenir un punt cabdal per a l'alfabetització, el desenvolupament personal i la connexió amb el teixit associatiu”
Ho recorden en un acte el juny de 1989
Arxiu històric de Roquetes – Nou Barris

61



CFA Girona

Llibre commemoratiu dels 40 anys, 1976-2016
40 anys
d'educació pública, popular i permanent

62



El CFA de Girona celebra els 40 anys
1976-2016
Taula rodona commemorativa
PEDAGOGIA DE COMBAT
Girona, 2017

63



Les escoles d'adults del Districte de Sant Andreu de Barcelona, Pegaso, Bon Pastor i Trinitat Vella celebren el 40è aniversari juny de 2018

64



Plafons amb la història de les escoles d'adults del Districte de Sant Andreu de Barcelona, amb motiu de la celebració dels 40 aniversari. Juny de 2018. Daten l'inici de les classes d'adults a l'escola Ramon Berenguer III (Trinitat Vella) el 1974: "en horari nocturn es fan classes per a adults donades per mestres voluntaris, molts dels quals participen a la lluita veïnal"; la del Bon Pastor el 1977, "que inicia les classes al Hogar Obrero (parròquia)"; i la Pegaso el curs 1978-79 a l'escola d'EGB.

65



Il·lustració del tema convenis
Círculos de Cultura núm. 7, 12
Febrer 1979

66



Círculos de Cultura núm. 7
El butlletí inicia una nova etapa: un material de treball a demanda de las escoles d'adults que se han anat consolidant.

Convenios: que significan, ¿por qué negociamos?, ¿cómo prepararlos? ¿qué se negocia?, control obrero y derechos sindicales

Ripollet y Cornellà: crónica de una lucha

Can Serra: Salida a Sant Pere Màrtir
Febrer 1979

67



Círculos de Cultura núm. 8
Resum del contingut

La propiedad del suelo. Charla en C.C.O.O. Propiedad tribal, antigua (esclavismo), feudal, manufacturera, capitalista (libre competencia), capitalista (monopolio), la propiedad del suelo en nuestra sociedad.

Los adultos opinan: colaboraciones de las escuelas de adultos de El Carmelo, Cornellà, Sabadell. Freire
Març 1979

68



Círculos de Cultura núm. 9, 11
 Il·lustració que acompanya el tema de las
 elecciones municipales,
 celebrades el 3 de abril de 1979
 MIRA, SI VENDEMOS A UNA INMOBILIARIA EL
 SOLAR DEL PARQUE NOS TOCA...
 ES VD UN GENIO SEÑOR ALCALDE

69



Círculos de Cultura núm. 9
 Resum del contingut
Elecciones municipales: ¿qué hacen los
 ayuntamientos?, un poco de historia,
 funciones, los futuros ayuntamientos; crónica
 de una lucha con propuestas a los
 ayuntamientos, escuela de Cerdanyola:
 “competencias de los ayuntamientos en las
 escuelas de adultos”
Participación de las escuelas de adultos:
 Freire, Soller
Objetivos EPA
 Abril 1979

70



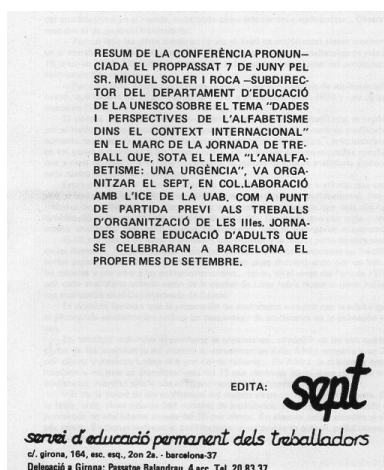
Círculos de Cultura núm. 10
 Resum del contingut
La emigración
 Elaborado por el colectivo de graduado de la
 escuela Sóller de Barcelona,
 los grupos de Certificado de Can Puigjaner
 (Sabadell)
 y un texto de Neoelectores de Cerdanyola
 (Barcelona)
 Mayo 1979

71



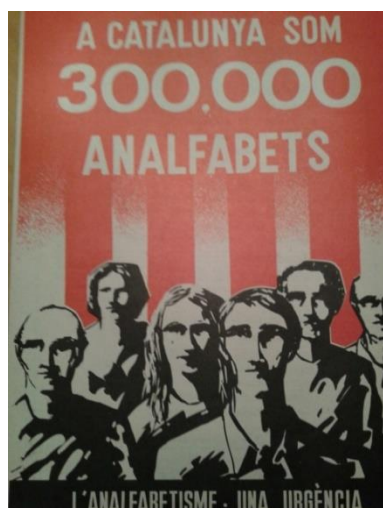
II Jornades de educació d'adults
 "Vers un programa de formació cultural"
 7-9 de juny de 1979
 Escola d'adults i municipis: Sebastià Parra
 Escola d'adults i Generalitat: Marta Mata,
 Francesc Noy
 Escola d'adults i sindicats: CCOO, UGT, Unió de
 Pagesos

72



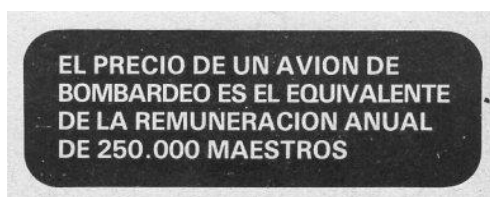
Portada de l'edició resum
 de la Conferència de Miquel Soler i Roca
 Subdirector Departament d'Educació UNESCO
 sobre l'analfabetisme a nivell internacional,
 en el marc de la jornada
 L'ANALFABETISME: UNA URGÈNCIA,
 organitzada pel SEPT i l'ICE de la UAB
 Preparació de les
 III Jornades d'educació d'adults
 Delegació de Girona del SEPT, 1980

73



III Jornades d'Educació d'Adults
 "L'analfabetisme: una urgència"
 7/06 y 8-10/09/1980
 Pòster de Vicente Huedo
 Contraportada de Cercles de Cultura núm. 11

74



Cercles de Cultura 11
dedicat a la alfabetització
Lema inserit

75



Cercles de cultura núm. 11
[El nom de la revista està en català]
Resum del contingut
Alfabetización
¿Quién es analfabeto?
El analfabetismo una urgencia
Historia del analfabetismo
Alfabetización: **derecho** de todo ser humano
Bolsas de analfabetismo
El tema en la prensa
Finals de 1980

76



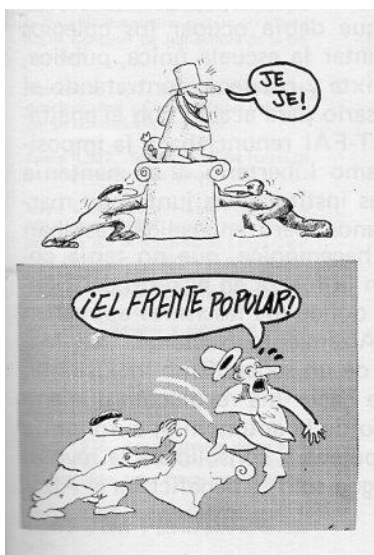
Cercles de cultura núm. 12-13
Últim número publicat
Resum del contingut
Episodios catalanes
Número dedicat a la historia de Cataluña
(a continuació afegim tres il·lustracions que
orienten sobre el contingut del número)
Globalización
Colaboración de la escuela Pegaso
Gener 1981

77



Cercles de cultura 12-13
 Il·lustració: Episodios catalanes
 Gener 1981

78



Cercles de cultura 12-13
 Il·lustració: Episodios catalanes
 Gener 1981

80



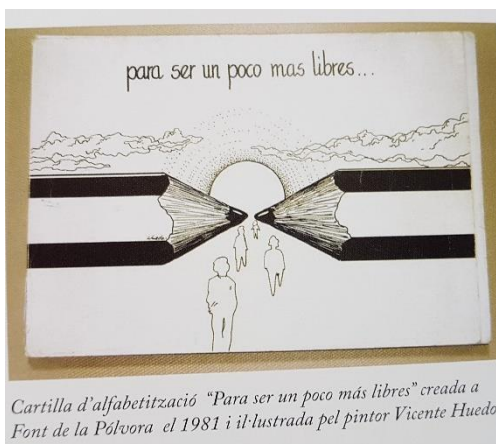
Cercles de cultura 12-13
 Il·lustració: Episodios catalanes
 Gener 1981

81



Cercles de cultura 12-13
 Il·lustració: Episodios catalanes
 Gener 1981

82



Cartilla d'alfabetització "Para ser un poco más libres" creada a Font de la Pólvora el 1981 i il·lustrada pel pintor Vicente Huedo.

Cartilla de alfabetización
 Para ser un poco más libres
 Creada a Font de la Pólvora
 1981
 Escola d'adults de Salt.
 30 anys al servei del poble, 127

Capítol 6

Progressiva institucionalització: les escoles d'adults a Ensenyament, 1981-1988

6.1 De la transició democràtica a la consolidació autonòmica

El 1977 es restableix la Generalitat de Catalunya i es nomena Josep Tarradellas com a president provisional (Jefatura del Estado (1977a; 1977b). El 5 de desembre es nomena el primer conseller d'Ensenyament de la Generalitat restablerta (Presidència de la Generalitat, 1977). però fins que no arriben els traspassos efectius de competències en matèria d'educació el primer trimestre de 1981 (Presidencia del Gobierno, 1981)²¹³, l'educació d'adults i tots els nivells del sistema educatiu continuen depenent del Ministeri d'Educació i les seves delegacions i inspeccions provincials en una situació de transitorietat normativa.

En aquesta situació, mentre la Comissió Mixta prevista a l'Estatut negocia la concreció dels serveis, dels béns i drets de l'Estat que han de ser objecte de traspàs a la Generalitat, força ajuntaments elegits l'any 1979 assumeixen responsabilitats en el tema de l'alfabetització. Jaume Botey m'explicava la seva experiència com a regidor d'Educació en el primer ajuntament democràtic de **l'Hospitalet**:

Quan l'any 1979 vam començar els ajuntaments democràtics, la continuació d'aquella lluita per les places de mestres en algunes ciutats, en el sector Educació d'Adults fou l'inici d'una massiva Campanya d'Alfabetització. Es va començar a l'Hospitalet, va seguir Santa Coloma amb menys intensitat i volíem que continués a més ciutats, però no sempre va ser possible. Fins i tot en alguns ajuntaments com l'Hospitalet la Generalitat va destinar un mestre en comissió de serveis per dinamitzar-la. Sovint es va portar a terme gràcies a gent concreta que la dinamitzava als barris i amb voluntaris i contractats pagats pels propis

²¹³ Una consulta completa de la legislació de tot aquest període es pot trobar a: Sainz de la Maza, C. i Pérez González, M. I. (1996). *Legislación sobre educación de adultos*. Salamanca: Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, 175-178.

ajuntaments. L'inici de la campanya va consistir en això, en passar casa per casa, amb megàfon pel carrer, reunions, convocatòries.²¹⁴

També l'Ajuntament de **Tarragona**, com molts altres, m'explica Manel Callao, amb l'arribada de la democràcia i després de les primeres eleccions municipals de 1979, l'ajuntament socialista, veient les estadístiques del cens, va ser conscient que molta gent, sobretot gent que venien de la immigració de la resta d'Espanya, no sabien ni llegir ni escriure, ni tenien una formació bàsica mínima. Pensaven en aquell moment que l'educació d'adults és un dret. L'abril del 1980 el SEPT, amb el suport de l'Ajuntament, va fer un curs d'educació d'adults i desenvolupament comunitari de 30 hores, certificat per l'ICE. La regidora d'Ensenyament va proposar crear unes aules d'adults amb un mestre als barris del Casc Antic, Bonavista, el Barri de l'Esperança, i a Torreforta, mentre la Generalitat no tingués traspassades les competències d'Ensenyament. Per a l'alfabetització es van fer servir materials com els de la Font de la Pólvora de Girona, que tenien un component de desenvolupament comunitari.

Paral·lelament hi havia dos mestres del Ministeri – el tan recordat “cupó” de mestres destinats a l'educació permanent d'adults - que feien classe d'alfabetització i graduat a dos barris diferents de Tarragona. Un d'aquests ajudat per un altre mestre subvencionat per la Diputació. Aviat es va descobrir una demanda important de Graduat Escolar amb motivacions i necessitats molt diverses, però sovint lligades a les necessitats laborals del treball a les petroquímiques. Persones que tenien un important bagatge cultural degut a la seva experiència prèvia, però sense les titulacions corresponents. Des d'aquesta perspectiva els mestres constataren la confluència de les històries personals amb la història col·lectiva i les il·lusions del moment.

²¹⁴ Annex entrevistes n.8, Jaume Botey.

Com va ser comú a l'època, es va començar a fer classes als centres cívics i a centres culturals. Els mestres van haver de crear els programes del no-res, havien de decidir els horaris i la distribució de grups. Es reunien amb freqüència, amb reunions algunes d'elles interminables, "maratonianes", ja que la col·laboració entre ells era absolutament necessària. Una idea forta era la del desenvolupament comunitari amb la intenció que la gent no només havia de tenir un títol sinó que havia de participar a l'aula i a la vida del barri. La millor manera d'ensenyar la participació és que l'escola també participi de i en la vida social del barri i de la ciutat, com una entitat més. Eren moments d'esperança i d'il·lusió. Calia fer coses diferents del que s'havia viscut, una ciutat millor, un país millor que estava per fer. La iniciativa dels ajuntaments també es va estendre a Constantí, a Valls, a Reus,...va ser com una taca d'oli.

El curs 1981-82 l'Ajuntament de Tarragona amplia la plantilla i arriba a nous barris. Prèviament s'havia tornat a fer un curset de preparació per als nous mestres que havien de cobrir tots els nivells, Alfabetització, Certificat d'Estudis Primaris i Graduat Escolar. Treballen plegats mestres de la Generalitat i mestres de l'Ajuntament que es reparteixen les matèries. Els sous dels mestres de la Generalitat són superiors i a més podien donar títols per avaluació contínua. Cal afegir la plantilla de compensatòria a partir de 1984. Aquesta triplicitat de dependència administrativa dura fins al pas a Benestar Social i no crea cap problema entre els equips que col·laboren en l'organització de les aules. Feien alguns cursos a més dels ensenyaments del sistema ordinari que la gent pagava i ells pagaven als professors externs. Però atès que com a aules no podien facturar, ho tramitava l'Associació de Veïns. L'escola estava immersa en el barri i per això, quan calia, era fàcil trobar fórmules de col·laboració.²¹⁵

²¹⁵ Annex entrevistes n. 9, Manel Callao.

De la mateixa manera que l'Hospitalet o Tarragona, municipis més petits, amb menys recursos, col·laboraven en l'alfabetització i, en general, en la formació acadèmica bàsica. Hem insistit que hi havia una realitat i una sensibilitat davant del desert cultural heretat de la Dictadura que calia conrear. Miquel Casanovas de Manlleu, des d'una perspectiva més comarcal, la comarca d'Osona, m'explica aquesta participació de sindicats i ajuntaments que s'inicia en aquesta època, però que continua durant gairebé dues dècades. La recullo aquí sencera per no trencar el fil d'unes històries que, no obstant això, més endavant haurem de tornar a retrobar.

A **Manlleu** ens vam lligar amb els sindicats perquè ens va semblar que era el normal en una escola que bàsicament acollia gent treballadora. Els sindicats s'hi van posar bé, i a més a més van estar col·laboradors en ajudar a muntar l'escola, fent difusió de l'escola. Quan es va plantejar el fet comarcal vam dir cal treballar a Vic i treballar a Manlleu, es va constituir una comissió que incorporava els sindicats, ajuntaments, Ajuntament de Vic, Manlleu, Torelló, Sant Hipòlit, *varis* ajuntaments per facilitar que es pogués fer a Vic i a Manlleu. Perquè alguns podien enviar més fàcilment els seus ciutadans a Manlleu, els altres més fàcilment a Vic, amb la possibilitat d'incrementar després cap a aquests pobles, utilitzant el criteri que era que un centre podia tenir més d'un local, i per tant teníem més d'un local, a Vic i a Manlleu, després va ser Torelló, Sant Hipòlit, després Tona, Balenyà, fins a 7 o 8. Tots un únic centre.

L'altre element que fèiem servir per poder tenir diferents centres és que es reconeixia que els ajuntaments poguessin donar un suport econòmic a les escoles, que facilitava que es poguessin anar posant mestres en aquestes escoles, i això es va fer amb l'antuència de l'Administració, de manera que nosaltres havíem anat a inaugurar el curs de l'escola de Tona amb la Directora General [Àngela Miquel]. Però hi va haver un Ajuntament d'aquest grup que donava suport a aquest desplegament, que va dir que havien de marxar els

sindicats perquè, si no, ells no aportaven diners, això va ser l'Ajuntament de Vic. Al final els sindicats van marxar més que perquè els diguessin, perquè ja van començar a anar perdent fortalesa i vitalitat, i al final van desaparèixer. Va ser molt curiós això, en un ajuntament democràtic. Amb aquest sistema es va estar funcionant gairebé 10 o 12 anys, de manera que gairebé a tot arreu es donava el títol de graduat, però en realitat qui el donava era l'escola de Vic i això era conegut, i fins i tot en cert moment celebrat. La Generalitat n'era conscient, però no hi intervenia.

Però a partir de cert moment que es va fer el Pla Comarcal d'Educació d'Adults que se'ns va encarregar a nosaltres, i el Pla Local de Vic, a partir d'aquest moment la cosa es va trencar. Vic d'alguna manera no estava excessivament conforme com funcionava això perquè creia que se'ls estaven sostraint recursos. Els ajuntaments en realitat el que pagaven era Alfabetització.²¹⁶

Molts ajuntaments, doncs, van col·laborar en el començament de les escoles d'adults posant mestres a càrrec dels pressupostos municipals. Mestres municipals i mestres de la Generalitat constituïen un claustre únic en moltes escoles d'adults, fins que progressivament els ajuntaments van anar retirant la seva col·laboració a mesura que la sensibilitat social per a la formació acadèmica bàsica anava disminuint, o perquè les relacions en els claustres no sempre eren fluïdes, perquè les diferències polítiques amb la Generalitat convergent s'incrementaven o per motius laborals.

A **Sant Feliu** com a tantes poblacions no només del Baix Llobregat sinó que suposo que en general, això va ser una iniciativa de l'Ajuntament, en la qual el Departament aleshores va anar posant personal, i per tant sí que és cert que hi havia unes certes friccions entre qui liderava, però no ho recordo excessivament enfrontat i recordo que hi va haver alguns problemes amb nomenaments perquè van anar ampliant plantilles, però les reunions les

²¹⁶ Annex entrevistes n. 11, Miquel Casanovas.

recordo diguem-ne dialogants, i sense problemes excessius. La plantilla la meitat érem del Departament i la meitat de l'Ajuntament, i en aquell moment 82, 83, 84 érem em sembla que 8 o 10 professors.

L'Ajuntament es retira perquè el Departament va fent més nomenaments de persones interines i l'Ajuntament aleshores deixa de contractar personal per al centre. Però jo crec que el trencament definitiu es produeix perquè els contractes que feia l'Ajuntament eren contractes d'obra i servei que s'anaven repetint any rere un altre. Van demanar passar a contractes indefinits, l'Ajuntament no va voler, i es va posar una denúncia laboral.²¹⁷

A més, els ajuntaments anaven prenent consciència i posaven en pràctica el fet que és la Generalitat qui té les competències en matèria educativa. De nou Jaume Botey confirma aquesta reacció i afegeix altres motius:

A partir del 84, l'Ajuntament, els ajuntaments en general, comencen a retirar-se d'una implicació tan directa en el tema educatiu, i en concret de l'Educació d'Adults. Diria que per tres raons: perquè la Generalitat comença a assumir les competències, també en Educació d'Adults; perquè la crisi econòmica deixa als ajuntaments amb menys recursos i s'elimina allò que per llei no li correspon; i possiblement una tercera: perquè el primer mandat dels ajuntaments va implicar una "militància" fins i tot en els funcionaris municipals difícil de mantenir.²¹⁸

Tanmateix, es van obrir en aquell moment, i continuen, moltes escoles municipals d'adults, dependents exclusivament dels ajuntaments respectius i responent a necessitats locals de formació bàsica no cobertes per la Generalitat. S'obria alhora el capítol de la relació de la Generalitat, l'Administració competent, amb els municipis, que presten un servei voluntari amb els seus pressupostos obrint escoles d'adults municipals i que, en

²¹⁷ Annex entrevistes n. 3, Àngels Almendros.

²¹⁸ Annex entrevistes n. 8, Jaume Botey.

conseqüència, demanen subvencions o/i homologacions, massa vegades resoltes al llarg de la història, no amb criteris de servei públic degut, sinó amb criteris personals o partidistes.

Algunes entrevistes comentaven que en alguns ajuntaments el corrent socialista no era partidari de fer campanyes d'alfabetització, perquè reconèixer l'analfabetisme era com evidenciar una situació “tercermundista” en el seu municipi. No és un fet atribuïble exclusivament a un corrent polític, perquè regidors o diputats del mateix espectre van fer esforços importants en sentit contrari en altres municipis o al Parlament. Una dècada més tard, un altre corrent polític diferent, el convergent, no va voler publicar un mètode d'alfabetització en català, perquè els i les catalanes *no podien ser analfabetes en la seva llengua*. S'ha hagut d'esperar la presència de la immigració estrangera perquè s'hagin publicat materials d'alfabetització en català. La negació o l'ocultació de la realitat, suplantada per realitats aparents o imaginades, ha estat força present a la nostra història, juntament amb la indiferència pel tema de la “pobresa acadèmica”. Hi ha una intervenció del diputat socialista al Parlament Felip Lorda (Parlament de Catalunya, 17 de juny de 1982) que mostra gràficament la indiferència i el cofoisme, segons les seves paraules.

Vinc a parlar avui de l'analfabetisme a Catalunya. Espero que això produeixi neguit i malestar a la Cambra, encara que estigui mig buida, perquè el pitjor que podria succeir fora que en parlar aquí dels milers de ciutadans de Catalunya que no saben llegir ni escriure i encara dels més nombrosos que amb prou feines ho fan, us quedéssiu els pocs que hi sou – no hi fa res – indiferents, persistint en el cofoisme d'aquesta gent de bella anomenada que pretenem ser els catalans, o volguéssiu amagar el cap sota l'ala. [El subratllat és nostre]

Una conclusió que es podria treure al llarg dels anys que estem treballant és que, atès que el tema de l'educació d'adults en competències acadèmiques bàsiques és un tema molt

secundari, força oblidat per la societat, **el color polític dels responsables no és tan important com la seva sensibilitat personal davant la situació de pobresa acadèmica.**

I al fil del que comento, una digressió sobre el tercermundisme rebutjat, que en el nostre context es refereix a Llatinoamèrica. La importància de les teories i pràctiques llatinoamericanes en l'educació d'adults ha estat molt gran. A més de l'evident i notable influència de Paulo Freire, la revolució sandinista de 1979 i la seva Campanya d'Alfabetització va fer que molts mestres, especialment durant la dècada dels vuitanta, però en alguns casos fins a l'actualitat, aprofitessin les vacances, demanessin excedències o s'establissin convenis de col·laboració amb pobles o zones de Nicaragua per cooperar amb els projectes alfabetitzadors, aportant i lògicament rebent idees i pràctiques educatives diferents.

6.2 L'educació d'adults a la Direcció General d'Ensenyament Primari

6.2.1 L'hortet i la "llanura castellana".

Segons explica el mateix Felip Lorda en una altra intervenció al Parlament de Catalunya (15 de juny de 1983, p.4301), la part catalana de la Comissió Mixta de traspassos no tenia gaire interès a rebre les competències en educació d'adults. Aquesta condició de "malquerida" administrativa o menys folklòricament "**afegit**" o "**torna**" administrativa com va dir Lorda, l'ha acompanyada al llarg de tota la història com tindrem ocasió de comprovar, cosa que, si es vol, és comprensible dins del Departament d'Ensenyament. A aquest Departament l'ocupa lògicament l'Educació Primària, la Secundària o la Formació Professional, però la comparativament reduïda matrícula i el poc sorollós camp de l'educació d'adults, quan s'entén simplement com a recuperació dels coneixements i les titulacions no aconseguides "en el seu dia", representa "l'hortet" en comparació a la "llanura castellana" de

la resta d'ensenyaments, en la metàfora col·loquial del Director General Ramon Juncosa²¹⁹ segons el testimoni de Montserrat Sala²²⁰. Però recordem abans de continuar dos fragments de les intervencions del diputat Felip Lorda molt significatius, interpellant al Consell Executiu sobre l'analfabetisme i l'educació permanent d'adults a Catalunya. El primer es refereix a aquesta idea d'afegitó, de torna:

Quan es van realitzar les transferències respecte a Ensenyament, en què l'educació d'adults no va ser ben rebuda pels negociadors de la Generalitat, i que va ser gairebé una imposició de Madrid dient que si s'admetien les transferències de l'educació primària també havien d'admetre la d'adults; és a dir, que es va admetre com una mena de torna i, des d'un bon començament, doncs aquest sector de l'educació, que nosaltres considerem molt important, no ha disposat dels recursos suficients per a portar a cap una tasca que s'havia d'haver estimat en molt més del que ha fet l'Executiu de la Generalitat (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983, p. 4301).

El segon fragment al·ludeix al concepte ben arrelat de possible o desitjable **“desaparició o solució demogràfica”** de l'educació d'adults. Es podria formular així: una bona educació infantil farà innecessària la formació d'adults, ja que és – un “és” substància - “segona oportunitat”. Si la primera oportunitat se supera amb èxit, la segona no serà necessària. Em permeto una cita llarga, perquè introdueix altres temes com la manca de difusió de la necessitat d'educació de persones adultes, que 35 anys després continuen vigents. Diu el diputat Felip Lorda:

No es necessita massa diners (...) per a concertar convenis amb els municipis i entitats interessades en l'educació d'adults sense finalitat de lucre, ni per a fer funcionar amb els

²¹⁹ Ramon Juncosa va ser Director General d'Ordenació i Innovació Educativa, del Departament d'Ensenyament del 29/01/1987 a l'1/12/1988.

²²⁰ Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

mitjans ja disponibles un sistema d'informació que arribi a tots els ciutadans susceptibles d'acollir-se al servei d'educació d'adults, allò que es necessita, sobretot, és visió exacta del problema i del seu abast, voluntat política i la imprescindible dosi d'imaginació. No és que el Govern no pot, o no vol o no gosa. L'ordre de prioritats al qual s'ha referit l'Honorable senyor conseller d'Ensenyament amb insistència en l'ocasió anterior, és ben significatiu. Ens digué textualment: “És més urgent escolaritzar adequadament els alumnes d'Educació General Bàsica i de Preescolar, que els altres nivells, perquè, si aconseguim una bona escolarització dels infants, els problemes de mancances d'educació bàsica dels adults deixarà d'existir en el futur”. Fins aquí l'Honorable senyor Conseller.

Efectivament, senyor Conseller, deixaran d'existir quan les generacions d'infants actuals arribin a l'edat adulta, però i de les generacions actuals d'adults, què en fem? No, ara per ara a Catalunya no hi pot haver prioritats d'aquesta naturalesa entre les dues educacions, la dels infants i la dels adults, no hi pot haver dicotomia entre una escolarització i una altra, és un fals dilema (Parlament de Catalunya, 27 de maig de 1983, p. 4263). [El subratllat és nostre]

Com es pot comprovar, el diputat en la seva intervenció no posa en qüestió el concepte d'educació d'adults com a segona oportunitat i, en conseqüència, la “desaparició demogràfica” de l'educació d'adults amb una educació infantil reeixida.

Sense gaire entusiasme, per tant, segons el diputat, la primavera de 1981 la Direcció General d'Ensenyament Primari assumeix les competències sobre l'educació permanent d'adults que es concreta “en els nivells d'alfabetització i graduat escolar” (Departament d'Ensenyament, 1981a). S'adscriu “al Servei Tècnic d'Inspecció” de l'ensenyament primari, seguint el mateix marc conceptual de la Campanya d'Alfabetització de 1963. Recordem el Decret de 1963 “por la que se crean escuelas especiales para alfabetización de adultos”: “Para llevar a cabo la campaña de lucha contra el analfabetismo acordado por el Gobierno se

necesita estructurar el régimen de las Escuelas y del Magisterio Nacional Primario” (Ministerio de Educación Nacional, 1963). El 1981 han passat gairebé dues dècades des de 1963, ha canviat el règim polític, però des del punt de vista administratiu l’educació d’adults s’inscriu en el mateix àmbit de l’educació primària, amb poc pes específic, com a segona oportunitat. Un marc conceptual que gravarà tota la història de l’educació d’adults a Catalunya. Insistim en aquest fet, perquè aquest ha estat el fil conductor principal des d’on s’han pensat en la pràctica les escoles d’adults.

Abans de les transferències d’Educació a la Generalitat, cada província tenia un inspector ponent d’adults. L’any 1980 Sara Blasi²²¹ li proposa a Montserrat Sala que estava a Madrid amb Federico Mayor Zaragoza tornar a Barcelona com a cap de Servei d’Inspecció (Departament d’Ensenyament, 1981b) mentre les transferències s’anaven realitzant. Un cop realitzades les transferències l’1 de gener del 1981, el 2 de juliol de 1981 es crea per Decret la Secció d’Adults (Departament d’Ensenyament, 1981c), depenent del Servei Tècnic d’Inspecció. Molt aviat la Secció d’Adults sol·licita en carta interna el 21/10/1981 un canvi de rang administratiu amb la creació del Servei d’Educació Permanent d’Adults. Proposa “un Servei amb dues seccions, una secció sociocultural i d’ordenació educativa i una altra de planificació i estructures. La secció sociocultural constaria d’un sector d’informació acadèmica, cultural i laboral, un sector d’orientació psicopedagògica i d’orientació professional i un sector d’orientació i foment d’activitats socioculturals (no curriculars): excursions, visites a museus, cinefòrum, conferències, tallers de manualitats i experiències, tallers d’expressió...”²²² Aquest plantejament resumia una reflexió que els responsables del futur Servei, Montserrat Sala (Departament d’Ensenyament, 1982) i Rafael Farré²²³, que

²²¹ En aquells moments Cap del Servei d’Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya. De 1980 a 1987 Directora General d’Ensenyament Primari.

²²² Arxiu de Montserrat Sala

²²³ Rafael Farré, va participar en la campanya d’alfabetització sandinista a Nicaragua com a mestre alfabetitzador del 2 març fins el 6 de setembre de l’any 1980. Va ser convidat per el govern de

havien estat mestres de l'escola d'adults de Sant Raimon de Penyafort, havien plasmat uns anys abans en el llibre *Una educación permanente para adultos*, on definien l'educació permanent des d'un punt de vista holístic i comprensiu

La Educación Permanente debe ser planteada como principio integrador y organizador de toda la educación y debe abarcar “desde la cuna hasta la sepultura”. De forma informal e inconsciente el hombre siempre se ha ido educando durante toda su vida, sin embargo, el establecimiento de este nuevo planteamiento, promovido por las transformaciones socio-económicas y técnicas, requiere que este proceso sea realizado de forma consciente (Sala, Esteban i Farré, 1975, p. 32).

Aquesta proposta fa difícil destriar el concepte d'educació permanent del concepte d'educació, ja que “de forma informal i inconscient l'home sempre s'ha anat educant durant tota la vida”. Però posa l'accent en el fet que el procés inconscient esdevingui conscient, cosa que obre el camí a la necessitat d'educacions estructurades de persones adultes. Per explicar aquest concepte holístic en el capítol dedicat al “laberint de l'educació permanent” descriu les diferents àrees en què de forma estructurada o informal hi ha processos educatius.²²⁴

Para mayor facilidad por parte del lector distinguiremos en la vida del hombre varias áreas que abarcan los diversos aspectos en que aquella [l'educació permanent] se desenvuelve. Estas son: Área educativa, Área profesional, Área sociopolítica, Área deportiva, Área del ocio (Sala et al., 1975, p. 32)

Quan es publica aquest llibre, l'any 1975, s'estava a les acaballes de la Dictadura, no existien encara ajuntaments democràtics, ni centres cívics. L'espai cultural era un camp erm o molt controlat per la censura, per tant, és comprensible aquest concepte integrador de l'Educació Permanent i consegüentment de l'organització dels Centres d'Educació

Nicaragua, amb motiu de la celebració del triomf sandinista, al juliol de 1982. Nomenat Cap de la Secció d'Educació Permanent d'Adults per ORDRE de 13 de febrer de 1982 (DOGC 221, 7/05/1982)

²²⁴ Annex imatges, n. 1

Permanent d'Adults que es planteja a continuació d'aquests paràgrafs citats. Centres d'Educació Permanent d'Adults amb un Departament d'Orientació del que dependrien quatre gabinets: d'Informació, Laboral, d'Orientació i d'Investigació; i un altre Departament d'Ordenació Educativa amb els gabinets de Formació Bàsica, Formació Media, Formació Professional, Cursos Especials i Recursos Didàctics i els Departaments de Lletres, Matemàtiques, Tecnologia, Ciències de la Natura, Ciències Socials, Expressió Artística, Educació Física i Esports i Ciències Empresarials (Sala et al., 1975, pp. 35-48). Un projecte de centre d'adults d'aquestes característiques era irrealitzable en el marc administratiu en què se situava l'educació de persones adultes, el Departament d'Educació/Ensenyament i la Direcció General d'Ensenyament Primari. Aquesta descripció incommensurable de centre d'adults mai es va dur a la pràctica i un cop més no definia el paper específic de les escoles d'adults en el Departament d'Ensenyament, més enllà d'una "segona oportunitat".

A l'escola d'adults de Sant Raimon de Penyafort, com hem vist anteriorment, Rafael Farré ja havia realitzat ofertes de tipus cultural i d'oci com viatges dels alumnes a Mallorca o Madrid, per posar uns exemples, i durant aquesta primera etapa de les escoles d'adults de la Generalitat, es volien impulsar i es van permetre experiències socioculturals que seguien en part la tradició de les escoles d'adults en lluita i molt llunyanament les idees expressades per Montserrat Sala i Rafael Farré en el llibre que hem comentat. S'estava, doncs, en una situació en què **els responsables administratius de l'educació de persones adultes tenien experiència anterior i havien reflexionat sobre l'educació permanent abans d'arribar al càrrec**. Cosa insòlita en tot el període que estem treballant. Però alhora amb les mans lligades per les estructures administratives.

Finalment, tal com havia proposat Montserrat Sala, la Secció d'Adults dins del Servei d'Inspecció s'emancipa i esdevé Servei de Formació Permanent d'Adults (Departament d'Ensenyament, 1982a; 1982b) fins l'any 1987. Durant aquests cinc anys les subdireccions

generals no existien i els Serveis, m'explica Montserrat Sala, tenien una importància administrativa molt superior a la que tindrien poc després. Era el rang administratiu immediatament inferior a les Direccions Generals. Una prova de la importància dels Serveis és el fet que com a Servei de Formació Permanent d'Adults el 27 de novembre de 1984 es va anar a veure el President de la Generalitat per donar-li comptes de la situació de la formació d'adults a Catalunya. Precisament Jordi Pujol havia dedicat feia uns mesos una línia a la formació permanent en el seu discurs d'investidura de la II Legislatura: “Durant els propers quatre anys, en canvi, l'accent s'haurà de posar més a Formació Professional i a esmenar el dèficit que hi ha de formació permanent d'adults.” (Parlament de Catalunya, 29 de maig de 1984, p. 14). El “Document de Treball”²²⁵ que se li presenta esquematitza en vuit punts la concepció de l'Educació Permanent d'Adults, el nombre de professors i alumnes, els crèdits del pressupost de 1985 destinats a l'educació d'adults pendent d'aprovació, les disposicions legislatives publicades i les futures disposicions que caldria promulgar, els projectes a curt i llarg termini i el projecte d'activitats programades pel Servei de Formació Permanent d'Adults.

En aquest Document trobem el que s'havia anat avançant normativament en l'educació bàsica de persones adultes, cosa que permet alhora subratllar les limitacions inherents al rang administratiu que tenia i la indiferència real i pràctica que sempre ha arrossegat l'educació de persones adultes. Comença explicant l'increment de la plantilla a tot Catalunya, que ha passat de 196 professors el setembre de 1980 a 314 l'octubre de 1984, i 50 professors més d'alfabetització adscrits al programa estatal d'educació compensatòria (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983); 19.300 alumnes matriculats a les escoles públiques que doblen

²²⁵ “Document de Treball per a la reunió amb el Molt Honorable President de la Generalitat de Catalunya”, 27/11/1984. Arxiu de Montserrat Sala

gairebé l'alumnat del curs 1980-81. Planteja la necessitat d'un increment de 170 professors pel curs següent. Increment que no es va dur a terme.

Segons el conseller d'ensenyament Joan Guitart (1980-1988) en una intervenció al parlament:

L'Estat espanyol no té dotacions de professors per a adults. En el curs 1979-1980, abans de produir-se els traspassos de serveis, destinava a Catalunya 180 mestres d'educació general bàsica a l'educació d'adults en dos nivells: alfabetització i recuperació de l'escolarització obligatòria. Quan dic que aquests mestres eren d'EGB i es dedicaven a l'educació d'adults vol dir que aquests mestres eren sostrets de la tasca a la qual estaven destinats (...) I aquell mateix any el Ministeri va publicar una circular segons la qual els mestres d'educació general bàsica havien de tornar a EGB, i les classes d'adults havien de fer-se en hores extraordinàries. [El Departament] va aconseguir que els diners que el Ministeri volia dedicar al pagament d'hores extraordinàries, perquè els mestres d'EGB fessin classes d'adults al vespre, es convertissin, ja efectuats els traspassos del gener de 81, en contractes nous de professors íntegrament dedicats a l'educació d'adults (Parlament de Catalunya, 17 de juny de 1982, p. 3095).

Confirma el Conseller el motiu d'una de les lluites de la Coordinadora d'Escoles d'Adults, contrària que les classes d'adults les fessin els mestres d'EGB en hores extraordinàries quan acabaven els nens l'escola, tal com hem vist en el capítol anterior. Continua en aquesta intervenció el Conseller recordant que el nombre de professors destinats a adults a Catalunya el curs 1981-1982 era de 261, 227 a Barcelona, 10 a Girona, 16 a Lleida i 8 a Tarragona, amb 17.112 alumnes el curs 1980-81 i 19.890 el curs 1981-82. Sempre m'ha resultat curiós – possiblement seria més exacte un altre adjectiu com displicent o negligent – el tractament de les dades estadístiques. Posaré dos exemples: el Conseller de nou assegura que el curs 1982-83 hi va haver una incorporació de 16 mestres distribuïts entre Tarragona i Girona amb una

xifra total de 273, 224 a Barcelona, 13 a Girona, 15 a Lleida i 21 a Tarragona (Parlament de Catalunya, 27 de maig de 1983, p. 4265). Però si el curs anterior eren 261 professors, una incorporació de 16 donaria un total de 277 per comptes de 273 que diu el Conseller. Un segon exemple. Segons el Sr. Descals, diputat per CIU, a Catalunya hi ha “273 professors d’adults: 48 a Barcelona, 13 a Girona, 11 a Lleida i 21 a Barcelona” (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983, p. 4302) [sic]. A part de l’error de repetir Barcelona dues vegades, les dades ni sumen 273, ni totes concorden amb les que va donar el Conseller al Parlament dues setmanes abans, el 27 de maig. Tampoc concorden amb les del Document presentat al President el novembre de 1984. Tornarem a trobar-nos al llarg d’aquesta tesi amb la poca cura de les dades de professorat i alumnat. En alguns casos negligència i en d’altres tractament interessat per magnificar la tasca que s’estava fent.

En qualsevol cas és vàlid per a tot Catalunya el que afirmava Pepa Bouis (2003, p. 26) referint se a Girona, que “el 1981 amb la convocatòria de les primeres eleccions democràtiques (...) les coses s’estabilitzen i es va començar a configurar l’actual xarxa d’escoles d’adults. Es van aconseguir convenis amb la Diputació i els ajuntaments i pràcticament l’estructura comarcal que es va configurar aleshores és la que es manté vigent a l’actualitat”.

Però tornem al Document de la Cap del Servei presentat al President el 1984. En el capítol econòmic, crec important remarcar la partida relativament significativa destinada a institucions sense finalitat de lucre (Departament d’Ensenyament, 1984a). Aquesta partida es mantindrà en les consecutives adscripcions administratives de l’educació de persones adultes - Ensenyament, Benestar Social, de nou Ensenyament -, fins l’any 2005 en què el Departament d’Educació / Ensenyament deixarà de finançar sense cap explicació les entitats que fan formació bàsica de persones adultes.

Des del punt de vista legislatiu el Document ressenya els diferents decrets i ordres que s'havien promulgat fins a la data de l'entrevista. Comentarem els més rellevants. El Decret de 1983 sobre “la Formació Permanent d'Adults en el nivell d'Educació General Bàsica” (Departament d'Ensenyament, 1983a) estableix la distinció entre Centres i Aules. Els centres tenen personalitat administrativa pròpia, en canvi, les aules, que representaven numèricament gairebé la totalitat de les “escoles d'adults” – nom genèric que s'ha fet servir sempre indistintament si són centres o aules -, no tenen autonomia administrativa, depenen o dels centres o, en la immensa majoria, de les escoles d'EGB pròximes. M'ho confirmava Montserrat Sala a l'entrevista citada que li vaig fer: “Els temes dels destins, sí, aquest era un dels temes durs d'adults per dir-ho d'alguna manera, és a dir, tu no tenies la teva escola, estaves adscrit a una escola de nens i t'havies de presentar.”²²⁶

La dependència de les escoles d'EGB normalment era formal, poc efectiva. És a dir, els mestres d'adults formaven part del claustre de l'escola infantil corresponent, ja que la majoria de places d'adults no estaven creades, eren mestres d'EGB dedicats a adults. Sovint, l'única relació era presentar-se al director el primer dia de curs i l'últim dia. Amb les oposicions fetes es consolidaven les places d'adults com a plantilla del col·legi infantil. Ara bé, aquesta formalitat des del punt de vista conceptual situava l'educació de persones adultes en l'àmbit de l'EGB com a segona oportunitat. Repetim un i altre cop aquest concepte “segona oportunitat”, perquè creiem que és el fil conductor que ha impedit remuntar el vol a l'educació bàsica de persones adultes. El nucli central, definitori d'una escola d'adults és dur a terme una còpia, més o menys adaptada, dels nivells de l'educació infantil: “El Centre de Formació Permanent d'Adults haurà d'impartir necessàriament el nivell d'EGB, és a dir, des de l'alfabetització fins al Graduat Escolar” (Departament d'Ensenyament, 1984b). Aquest és

²²⁶ Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

el rovell, l'EGB (en aquell moment, després l'ESO), la resta sempre ha estat aleatori, i mai, quan s'han fet altres tipus d'ensenyaments, mai no s'han explicitat els criteris de l'oferta.

El Decret estableix que l'organització dels centres i per extensió implícita les aules “haurà de permetre professar i coordinar tant activitats acadèmiques del nivell d'EGB com activitats d'educació complementària”. Obria la porta que aules i centres no quedessin limitats als nivells instrumentals i al Graduat Escolar, però no precisava ni quina era la forma de definir aquestes activitats complementàries, ni amb quins recursos materials i humans s'havien de realitzar. Se'n van fer a la majoria d'escoles d'adults durant aquest període, a demanda de l'alumnat, en funció de les possibilitats de l'escola, de l'entorn i les motivacions del professorat. Es buscaven monitors o el propi professorat que les poguessin coordinar. Eren molt variades i diferents d'una escola a una altra: ceràmica, poesia, pintura, coneixement de l'entorn, lectures compartides, recorreguts històrics, sortides culturals o lúdiques, exposicions, expressió corporal, lectura de la premsa, setmanes culturals... L'escola d'adults de Salt hi participa i en alguns casos organitza cine fòrum, col·labora a la ràdio, al teatre, amb la biblioteca (Terribas, 2006, p. 20). Malgrat tot aquest volum de realitats diferents les que van quedar en la retentiva administrativa van ser les puntes de coixí i el macramé.

Estem lluny d'aquell Centre omnicomprensiu d'Educació Permanent d'Adults que els responsables en els anys vuitanta de l'àmbit de l'educació d'adults al Departament d'Ensenyament havien dissenyat deu anys abans. Tot i que continuaven proposant com a “projectes a curt i llarg termini” en el Document dirigit al President que estem comentant, realitzar “cursos i tallers d'ensenyaments no reglats a l'àmbit de les escoles d'adults”. I atès que aquests cursos i tallers estaven coordinats per persones voluntàries, “regularització del voluntariat en els Centres i Aules de Formació Permanent d'Adults”.

Repetim la pregunta que no per repetida deixa de ser actual, quina és la finalitat o finalitats d'una escola d'adults?, què ha de fer?, quins han de ser els seus eixos definitoris i, en

conseqüència, les ofertes educatives programades? Al llarg del temps s'han anat donant o s'han permès respostes pràctiques diferents i variades a aquests interrogants sense, al nostre entendre, una reflexió prèvia compartida i en profunditat del seu abast i la seva raó de ser. Hi ha hagut un motiu indefugible en el canvi d'ofertes educatives, els canvis en el sistema educatiu, de Graduat Escolar a Graduat en Educació Secundària, la qual cosa ens acostava a aquesta idea permanent de la retroescolaritat. Amb la vista posada en el sistema educatiu i en els currículums respectius **s'operen adaptacions sense un criteri explícit**. Per exemple, en la legislació dels vuitanta: "Els continguts dels ensenyaments corresponents al Certificat d'Escolaritat i de Graduat Escolar s'ajustaran al nivell d'EGB. El Departament d'Ensenyament adaptarà les orientacions i programes en vigor per al nivell d'EGB a les peculiaritats de la Formació d'Adults" (Departament d'Ensenyament, 1983a, art.7é). Qui determina les adaptacions i amb quins raonaments?

Per tant, l'oferta educativa es nodreix amb les titulacions del sistema educatiu del moment²²⁷ amb un altre complement fix, els nivells d'alfabetització i postalfabetització, i uns complements aleatoris que s'han anat establint, en el cas de les escoles en funció de les demandes de l'alumnat i/o la disponibilitat del professorat, i en el cas del Departament seguint les demandes del mercat laboral. **Si l'oferta complementària de les escoles mai no ha estat regulada**, sí ho estava i ho està, en canvi, l'oferta fixada pel Departament. Al punt quart del Decret citat en el paràgraf anterior s'estipula que "als centres i aules de Formació Permanent d'Adults regulats en el present Decret, es professaran els ensenyaments d'alfabetització i els corresponents al Certificat d'Escolaritat i de Graduat Escolar". Més endavant s'aprovaran amb caràcter experimental els programes de llengua catalana (Departament d'Ensenyament, 1983b), els programes d'alfabetització i neoelectors

²²⁷ Annex imatges, n. 2, 17 i 21

(Departament d'Ensenyament, 1984c) i els de Certificat d'Escolaritat (Departament d'Ensenyament, 1985a).

No ens resistim a transcriure alguns fragments de l'Annex de l'Ordre on s'aproven amb caràcter experimental els programes del Certificat d'Escolaritat, perquè creiem que reflecteixen la contradicció en què es trobaven els responsables d'adults del Departament entre la seva percepció dels objectius i finalitats de l'educació d'adults i el que era possible en la pràctica a Ensenyament. Aquests fragments assenyalarien parcialment un *desideràtum* que es deixa al bon criteri del professorat, sense concretar-lo o poder-lo concretar normativament.

Caldrà, doncs, que la infraestructura escolar [de l'escola d'adults] i els objectius, els mètodes i les activitats de l'ensenyament d'adults, s'inscriguin dins d'un projecte que vinculi la teoria amb la pràctica, única via perquè l'adult, com a ciutadà que és d'una societat democràtica, participi plenament, a partir del desenvolupament de la seva pròpia imaginació i de la seva pròpia creativitat, en la realització del seu projecte de vida. La reflexió, la comprensió crítica, la llibertat d'opinar, la comprensió de la realitat sociolaboral i cultural en què viu l'adult, han de ser fites bàsiques de l'Educació Permanent d'Adults, en una societat democràtica.

L'Escola, com a lloc d'aprenentatge del conjunt de continguts i d'habilitats, ha de connectar amb la realitat sociocultural de l'alumne, i ha de saber donar respostes educatives que transcendeixin aquesta realitat més immediata i projectin l'actuació de l'adult cap a camps d'incidència cada cop més amplis (...) i que, a la vegada que serveixen com a situacions d'aprenentatge, ajuden l'educació integral i l'autoeducació comunitària de l'adult, i faciliten la via d'entrelligar els continguts, i les habilitats adquirits a l'Escola i els apresos en les diferents instàncies del teixit social. D'aquesta manera, l'ensenyament no queda reduït al marc escolar, sinó que es perllonga cap a contextos socials més amplis, i permet la realització d'exigències vitals concretes de tot ésser humà.

Caldrà, (...) reorientar l'ensenyament d'adults, (...) vers la participació activa en la transformació i l'enriquiment de la societat en què estem immersos.

Així doncs, caldrà que el projecte educatiu que aquestes orientacions volen enquadrar reuneixi les característiques següents

- a) Definició d'uns continguts mínims que permetin l'alumne d'interpretar la complexitat del món actual.
- b) Una educació encaminada a facilitar l'actuació activa de l'adult en la societat, a partir de la seva pròpia reflexió i la seva opció personal. (Departament d'Ensenyament, 1985, Annex).

El 1987 l'Educació Permanent d'Adults passa de Servei a Secció de Formació Permanent d'Adults i Ensenyaments no Reglats, un Programa dins del Departament (Departament d'Ensenyament, 1987a; 1987b). Una Secció o un Programa ha representat sempre una estructura administrativa paral·lela amb poc pes i escassa capacitat de decisió. El Director General d'Ordenació i Innovació Educativa, Ramon Juncosa²²⁸ deia, segons testimonis qualificats del moment, que la formació d'adults era un hortet comparat amb la “llanura” castellana sencera. I això tenia a veure amb la provisió i l'accés a places, amb el concurs de trasllats, etc. Quan acabava qualsevol d'aquests procediments administratius es deia, “i ara ens queda l'hortet d'adults, què fem?”. Per tant, una cosa era un concurs de trasllats d'ensenyament i una altra cosa era la menudesa del concurs de trasllats d'adults. Aquesta realitat administrativa coincidia amb la sensació que tenia el moviment de les escoles d'adults: “no ens tenien en compte com a realitat específica. Érem un apèndix incrustat a la cua d'Ensenyament. Pràcticament no existíem. Van crear una Inspecció d'Adults, però no ens recolzava ni tenia una visió del que havien de ser les escoles”²²⁹

²²⁸ V. Nota 10

²²⁹ Annex entevistes, n. 1

I el mateix passava amb la dotació pressupostària. Hi ha un fragment de la intervenció del diputat de CIU Joan Descals al Parlament de Catalunya eloqüent en aquest sentit. Referint-se al pla de prioritats del Departament d'Ensenyament afirma: “Aquest pla és introduït en un projecte més general que preveu el repartiment de les dotacions en un sistema de prioritats” A partir d'aquí va consignar quines són aquestes prioritats: desdoblament d'aules de més de 35 alumnes, escolarització dels nens de quatre i cinc anys, hores lliures per exercir les funcions de direcció, professors per educació especial i atenció especial a l'escola rural. “I és a partir d'aquest cobriment, d'aquestes necessitats, que són prioritàries i que corresponen a l'àmbit obligatori de l'ensenyament, que s'han pogut utilitzar dotacions per a educació permanent d'adults” (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983, p. 4302).

De forma gràfica m'expressaven aquesta mateixa idea de “molles pressupostàries” des d'una escola de les comarques de Lleida: “Érem l'últim, érem un cul de sac, si quedaven deu cèntims, ens tocaven, però si no en quedaven no tocava res. I llavors amb aquests deu cèntims si que lluitàvem per fer *algo*, per tirar endavant, però si quedaven els deu cèntims, si no quedaven, no quedaven”²³⁰.

6.2.2 Provisió de places entre dues dinàmiques: la combativa del passat i la pròpia de l'administració.

Un altre tema era la **provisió de places** o els concursos de trasllat. Coincideixen totes les entrevistes quan hem abordat aquest tema que la provisió de places va ser molt irregular durant tot aquest període. Per una banda, especialment al començament, hi havia la pretensió per part dels mestres de continuar dominant indirectament els nomenaments des de fora. “S'havia pres l'opció d'entrar a la funció pública, m'explica Juanjo Candanedo²³¹, amb la idea que a les escoles continuarien implicats els organismes associatius que podrien seguir

²³⁰ Annex entrevistes n. 6, Dolors Belloch i Quim Balaguer (mestres Mollerussa).

²³¹ Annex entrevistes n. 10, Juanjo Candanedo.

exercint alguna forma de control o de pressió”. Existien, per tant, dues forces contraposades. Per una banda la inèrcia heretada de la Coordinadora “d’imposar” els mestres que l’assemblea havia decidit, tot i haver-se diluït la Coordinadora com a tal, i la necessitat del Departament d’establir una normativa. Les dues forces van coexistir en aquest període equilibrant-se asimètricament segons el moment. Montserrat Sala, la Cap del Servei responsable, coincideix en què no hi havia una norma definida.

Adjudicació de places i concursos de trasllats. Crec que va haver-hi anys que es va entrar amb les places generals que sortien, però hi va haver moltíssims anys que es va entrar amb pactes, amb l’AEPA, amb Comissions, etcètera. Formació específica prèvia segur que no es demanava. Llista diferenciada de la llista general, va haver-hi moments que sí, hi va haver moments que no. Algun any va sortir alguna cosa en els concursos generals, però sempre era una cosa especial. Hi havia anys que ens posaven unes quantes places al concurs i unes altres es quedaven perquè en parlem. Era un tema molt irregular. I cada any mirar a veure què passava. No era una cosa diguem prevista, sistemàtica, com podia ser el cobriment de les places del règim general.²³²

Un testimoni més d’aquesta manca de norma me l’ofereix Victòria dels Àngels Garcia: Hi ha un moment que sembla que hi havia la llista normal d’interins i una llista pròpia per Adults, específica d’Adults, on s’apuntaven els interins que volien accedir a Formació d’Adults amb un barem específic de mèrits: els cursos del SEPT, anys de voluntariat en adults si te’ls certificava l’escola, inspecció o alguna entitat reconeguda..²³³

A aquesta situació d’instabilitat es va afegir un any el boicot a les oposicions. Els mestres d’adults no han estat mai un cos administratiu diferenciat. Fins a finals dels noranta l’únic cos que existia a adults era el de mestre de primària, al qual es van afegir gairebé una dècada

²³² Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

²³³ Annex entrevistes n. 22, Victòria dels A. García.

després de la promulgació de la LOGSE, quan es va implantar el títol de GES a adults, el de professorat de secundària. Per tant, fer oposicions de mestre de primària en aquell moment podia significar ser destinat a una escola infantil. D'aquí el boicot a les oposicions dels mestres interins d'adults. Poc després una correlació de forces més favorable va fer que aprovar les oposicions significués la possibilitat de consolidar la plaça d'adults i no fer-les o no aprovar-les perdre-la. Les oposicions al Cos de Professors d'EGB (!) es van convocar l'any 1985 (Departament d'Ensenyament, 1985b) i la major part del professorat interí que estava exercint a les escoles d'adults hi vam participar. La situació d'instabilitat administrativa amb la qual hem encapçalat aquest paràgraf podria definir, en conseqüència, gairebé tota aquesta primera etapa al Departament d'Ensenyament. Com hem vist, hi havia anys que es posaven unes quantes places a concurs general i unes altres es quedaven per negociar amb les organitzacions representatives d'adults, però, sempre fins l'any 1986 amb certa precarietat per a la majoria de mestres que exercien a les escoles d'adults .

Permeteu-me el meu testimoni personal en el mateix sentit de les persones entrevistades. L'any 81 es va convocar un concurs per proveir sis places d'interinatge a adults a tot el territori, en què hi vaig participar. Entre d'altres mèrits es valorava l'experiència en formació d'adults, encara que fos com a voluntari en una escola, si estava certificada per la pròpia escola i la Inspecció o l'Ajuntament, i haver fet algun curset de formadors o formadores de persones adultes. Era un concurs obert, però que pel sistema de puntuació facilitava l'entrada de docents amb una mínima experiència i coneixements del sector.

No cal dir que tal com confirmava Montserrat Sala durant aquesta etapa no es requeria una formació específica prèvia per proveir les places d'adults, com no s'ha requerit mai, com s'ha ignorat sempre des de les instàncies administratives, element, al meu entendre, profundament negatiu, que ha pesat i de moment pesarà sobre la història de les escoles d'adults que estem intentant reconstruir i interpretar. Sí que en alguna ocasió, com veurem a continuació, es

valorava haver fet el curs del SEPT que, tanmateix, va desaparèixer molt aviat, poc després de l'assumpció de les competències per part de la Generalitat. Sembla una conseqüència lògica de la manca de consideració de la formació de persones adultes que hauria de requerir una formació específica prèvia, diferenciada de la dels infants o adolescents.

El punt sisè del Decret 361 que hem anat citant, perquè és el primer de la Generalitat restablerta que comença a fixar normativa, en el tema de la provisió de places és suficientment ambigu per permetre totes les situacions que es van anar donant durant aquests primers anys.

La provisió de places als centres i aules públiques de Formació Permanent d'Adults es farà d'acord amb la normativa establerta amb caràcter general per als centres docents públics d'EGB, amb les adequacions que siguin procedents en funció de les peculiaritats d'aquest tipus d'ensenyament (Departament d'Ensenyament, 1985a, art. 6è).

Tancant aquesta primera etapa de les escoles d'adults a Ensenyament hi ha un concurs per proveir places l'any 1987 (Departament d'Ensenyament, 1987c), en què es valorava i es donaven més punts en els apartats corresponents, per haver fet “una Tesina de llicenciatura sobre adults”, “per cada any de serveis docents en Formació Permanent d'Adults a l'escola pública o privada”, per cursos en Formació Permanent d'Adults, per publicacions de llibres o articles sobre aquest tema o per col·laboracions a les escoles d'adults tant en “ensenyament reglats com no reglats”. Dit d'una altra manera, es valorava haver fet tallers de tipus cultural al marge de l'oferta acadèmica. Demostra una sensibilitat per part dels responsables administratius sobre l'especificitat de la formació de persones adultes que s'unia a la corrent de lluita de les escoles d'adults que encara fumejava.

Prèviament, l'any 1986, gairebé deu anys després d'haver començat la lluita per obtenir places públiques de formació d'adults, per l'Ordre de 20 de maig de 1986 es confirmaven en les seves places tots els propietaris definitius o provisionals provinents de la Campanya

d'Alfabetització, els definitius o provisionals d'EGB que estiguessin a escoles d'adults i els interins que haguessin aprovat les oposicions i amb “un mínim de dos anys d'experiència en Formació Permanent d'Adults” (Departament d'Ensenyament, 1986). Podríem dir que en el mateix moment que es guanyava una part important de la lluita de la coordinadora, l'estabilitat de les escoles d'adults, s'iniciava el cant del cigne de la seva vitalitat comunitària en un procés inacabat.

6.2.3 Una situació en construcció. Locals: itinerància i precarietat. Organització: oberta i flexible.

El problema dels **locals** va ser un altre tema recurrent, que enllaça amb el període anterior de la transició i connecta amb el tema de l'ampliació de plantilles. Si s'ampliaven les plantilles sovint es posava en relleu la manca d'espais. Ja hem vist com al començament de les actuals escoles d'adults durant la transició els diferents grups d'alfabetització i, en general, d'adults estaven ubicats a associacions de veïns, parròquies, ateneus llibertaris, barracons de guarderies, escoles de primària quan s'acabaven les classes, a cases particulars,...²³⁴ “Amb la gent que ens vèiem més, no sé com, vam començar a fer formació, buscàvem algun tipus d'entitat o local que ens deixés un espai, i allà ho fèiem, perquè sí...”²³⁵ Hi havia una certa desídia per part de les delegacions del Ministeri d'Educació: “et nomenaven i *búscate la vida*, busca el lloc on faràs les classes”, “es demanaven espais a les parròquies, als col·legis de monges, als ajuntaments”, em comentaven a les entrevistes. Però, en contraposició a la desídia oficial, també hi havia “militància” per part del professorat per anar a buscar les persones analfabetes i facilitar-los l'alfabetització. Militància que van exercir els mestres durant la dècada dels vuitanta per continuar buscant locals, pressionant fonamentalment als ajuntaments. Tanmateix el tema dels locals insuficients o inadequats ha

²³⁴ Annex imatges, n. 15

²³⁵ Annex entrevistes n. 31, Margarida Massot.

sigut una constant gairebé fins l'actualitat. Posaré uns quants exemples que podrien fàcilment multiplicar-se.

El cas de l'escola d'adults del Carmel de Barcelona és il·lustratiu d'aquesta situació. M'ho explica la directora del CFA Carmel²³⁶ i ho trobem també a la revista *PAPERS D'EDUCACIÓ D'ADULTS*. (“Què passa a les escoles”, 1983). Puc donar fe personal sobre la dècada dels vuitanta objecte d'aquest capítol. L'escola d'adults va començar cap a l'any 78, a les barraques del Carmel, a la barraca de la Mamachón, a la zona dels búnquers antiaeris, també anomenats “los Cañones”, actualment esdevingut zona turística al Turó de la Rovira. Després o simultàniament a l'Acadèmia Mistral. A continuació al local dels escombriaires, una gran sala que feien servir els escombriaires com a menjador i per canviar-se de roba, i que quedava lliure a la tarda. Una sala sense envans on es feien vàries classes simultànies, separades per unes mampares movibles. Després dels escombriaires al carrer Marquès de Foronda, una torre que havia estat una escola unitària i havia quedat buida. Seguidament a sobre del Mercat del Carmel, un espai pensat com a guarderia per a les mares que anaven a comprar i que no s'havia fet servir. Recordo que amb el grup d'alfabetització que era reduït fèiem les classes a l'antesala dels wàters, als lavabos, fent servir els miralls com a pissarra. Del mercat es va anar a uns baixos del carrer Xinxó amb tres espais separats, i de Xinxó a uns locals, sobre la sortida dels túnels de la Rovira. D'allà a l'escola d'EGB del Carmel, a l'escola de nens, quan plegaven les classes. Estant allà, el 2005 es va produir l'esvoranc del Metro de la línia 5, i amb aquest motiu es va haver de condicionar un local sota l'escola de la Taxonera. No cal dir que aquest periple va anar acompanyat de protestes i manifestacions pel barri, com la de començaments de juny de 1984 recollida fotogràficament pel diari EL PAIS (El País Catalunya, 5 de juny de 1984).

²³⁶ Annex entrevistes n. 17. M. Antònia Doz.

El periple del Carmel va ser força comú a la majoria de les escoles d'adults de l'època, de Barcelona o de fora de Barcelona. El gener de 1984 es van crear dues places de mestres d'Educació Compensatòria d'Adults al barri de Canyelles de Barcelona. “Després de buscar local les mateixes mestres” (Arxiu de CCOO) van poder fer classes a una Escola Pública a la sala de reunions i a una tutoria. Els espais cedits eren petits pel nombre d'alumnes però, amés, el curs següent només els hi van poder deixar un dels dos inicials. Van insistir al Districte que els va cedir una aula a la sisena planta d'un edifici del barri durant el curs 1985-86. Però per diversos motius no van poder continuar i se'ls va oferir una aula a l'Associació de Veïns que s'ampliaria a dos, ja que el curs 1991-92 aconseguiren una mestra més. Les aules de l'Associació de Veïns “una a la «saleta» de reunions de l'entitat ciclista del barri i l'altra a la «saleta» de dansa” (Arxiu de CCOO). L'1 de juny es dirigeixen al Secretari General del Departament perquè trobi una solució als espais de l'escola.²³⁷ L'octubre de 1992 l'escola d'adults Pegaso es dirigia a la Mesa per invitar-los a la inauguració de la nova Escola d'Adults i afirmaven; “tanmateix, la nostra problemàtica no queda resolta (...) Després de quatre canvis de local seguim «gaudint» de la mateixa inestabilitat de sempre (Arxiu de CCOO).

A l'escola d'adults de Salt (Girona) “la manca de local – no parlàvem d'edifici - saber on ens ubicaríem cada curs era una incògnita; aules de La Farga al vespre, local de l'Associació de Veïns, baixos dels “hermanos”, fins arribar a la Cooperativa, el primer edifici talment dit Escola d'Adults” (Pérez Sánchez, 2006, p. 167). L'escola d'adults de Sarrià de Ter (Girona) va començar al garatge d'un particular i als vestidors d'un equip de futbol “amb els problemes que això comportava – m'expliquen - a l'hora dels entrenaments”. L'any 1982 els locals de les escoles antigues van quedar buits i l'Ajuntament els va cedir a l'escola d'adults,

²³⁷ No deixa de ser simptomàtic que dirigeixin la petició al Secretari General del Departament i no a la Directora General d'Afers socials responsable de les escoles d'adults.

compartint-los de manera provisional amb l’Ambulatori de la Seguretat Social. L’escola d’adults del Clot de Barcelona “va començar a una església que no es feia culte i allà feien alfa, neo o certi separats pels confessionaris com a mampares, després a una escola infantil que tenien un pis que no el feien servir”²³⁸ Recorda aquesta mateixa itinerància de l’escola d’adults del Clot Joan Queralt, que continua recordant un periple semblant, el de l’escola d’adults de la Perona, finalment Martinet de Nit:

L’actual escola del Clot va començar a l’escola Dovella, una cooperativa de mestres que estaven en l’edifici d’un antic convent que abans en deien “les monges de deu” [De “deu”, perquè cobraven deu cèntims]. Fèiem les classes al menjador de l’escola a la tarda quan plegava la canalla. A continuació a una escola molt vella ja que progressivament anaven traslladant els alumnes a una altra de nova, també a la tarda. Me’n recordo d’haver anat a parlar amb el Delegado del Ministerio, amb els profes i tots els alumnes, perquè ens donessin uns locals decents. Després a la Perona i quan van traslladar les barraques, el 1989, els tres profes ens en vam anar al Besòs, allà a la Rambla de Prim que teníem un “xiringuito playero” de l’associació de veïns que ens deixaven els locals, i quan l’ajuntament va fer el Centre Cívic del Besòs, ens van deixar tota una planta del centre cívic per a l’escola d’adults Martinet de Nit.²³⁹

El problema dels locals va arribar al Parlament de Catalunya. El diputat socialista Felip Lorda que repetidament va interpel·lar sobre el tema de l’educació de persones adultes, va citar en seu parlamentària dues cartes d’alumnes de la Creu de Barberà de Sabadell als directors de *El Periódico* i *La Vanguardia*:

El Periódico del 16 de juny del 82, diu: «Escuela para adultos. Esta carta es para hablar del colegio de adultos de la Creu de Sabadell, con la finalidad de explicar nuestros

²³⁸ Annex entrevistes n. 16, Felix Delgado.

²³⁹ Annex entrevistes n. 36, Joan Queralt i bitàcola de Joan Queralt.

problemas para que nos ayuden a solucionarlos para el próximo curso. Este curso hemos ido muchos y estábamos tan apretados en las aulas que no podíamos escribir bien porque nos tocábamos unos con otros» (...) L'altra carta al director està extreta de *La Vanguardia* i també amb data d'ahir: «Somos unos alumnos de la Escuela de Adultos de la Creu de Barberá, calle Obispo Irurita. Escribimos esta carta para expresar nuestra protesta por el estado en que se encuentra nuestra escuela. Entre otras, exponemos algunas de las muchas necesidades por las que nos hemos decidido a escribirles. Primero: local muy reducido para la cantidad de alumnos que somos. No tenemos sillas, y las pocas que tenemos están rotas. La falta de mesas, las cuales nos vemos obligados a poner unas junto a las otras porque, si no, se tumban. Cuando el tiempo es frío, apenas podemos escribir y quitarnos la chaqueta porque no tenemos estufas para calentarnos. Cuando llueve, las goteras se filtran a través del techo mojando los cables de la luz, haciendo contacto, obligándonos a cortar las luces y quedándonos casi a oscuras. El aseo está fuera, en un pequeño patio, y para salir nos ponemos de fango cuando llueve. En resumen: la escuela está hecha un desastre, no se puede dar clases debidamente» (Parlament de Catalunya, 1982, p. 3096).

Moltes escoles – no totes, lògicament – estaven en espais precaris i d'altres en escoles infantils a partir de les 5 de la tarda quan s'acabaven les classes. No eren situacions còmodes. A les escoles infantils sortien pica-baralles comprensibles per ambdues parts, el professorat d'EGB de l'aula i el d'adults que la feia servir a les tardes: el canvi de lloc de les taules o d'algun quadern, els guixos, l'ús d'armaris, un pòster oblidat,..., amb la intervenció de la inspecció en alguns casos. Situacions de rellogats incòmode, a part de la incomoditat de taules i cadires petites per a persones adultes. Es podrien trobar moltes anècdotes. A dos mestres de l'escola d'adults del Clot els van expedientar perquè a final de curs havien deixat el local, un pis prestat no utilitzat d'una escola infantil, per a una festa d'alcohòlics anònims del barri. El grup va anar amb nens i alguns van trencar algun objecte de l'escola. Quan els

dos mestres van tornar al setembre els van comunicar que estaven expedientats en espera de destinació. Havien perdut la plaça a l'escola d'adults perquè ells no podien deixar la clau de l'escola, l'escola no era seva, era d'EGB. Després d'uns dies en què es van tancar a l'escola amb altres companys i alguns alumnes a un dels mestres la inspecció li va treure l'expedient i a l'altre el van destinar a una escola infantil durant un any.

Aquesta situació ambigua entre la dinàmica combativa heretada del passat i la progressiva adaptació al professional corporatiu que començava a implantar-se permetia una creixent diversitat entre les escoles i una flexibilitat en tots els sentits: adaptacions curriculars, oferta formativa, organització del centre, mètodes d'ensenyament o propostes d'avaluació contínua. Les escoles trobaven i arbitraven solucions a les necessitats educatives que descobrien, intuïen o projectaven a la població adulta, expandint la seva oferta amb tallers culturals de tot tipus, com hem vist, en funció de les seves possibilitats. Els records dels entrevistats posen l'accent en aspectes diferents i complementaris, que hem intentat agrupar: la llibertat de les escoles, la implicació del professorat i dels col·laboradors²⁴⁰ o, un tema mai ben resolt, el de l'alumnat dels nivells instrumentals que continua més de dos anys en un mateix grup.

Tothom anava per lliure, perquè no s'ocupaven de nosaltres ni per *lo bo* ni per *lo dolent*, que tenia certs avantatges. Com que no ens donàvem res, només el sou, doncs no es cuidaven de nosaltres, només ens demanaven les actes a final de curs, anaves allà a la Plaça Espanya, les fotien en una caixa de cartró allà, pam!, que deies, “per això les he fet?”²⁴¹

Guardo molt bon record d'aquella època, perquè tots ens implicàvem moltíssim amb la feina que fèiem, a més a més hi havia una relació com molt estreta, no només en el centre,

²⁴⁰ Annex imatges, n. 19 i 22

²⁴¹ Annex entrevistes n. 31, Margarida Massot.

sinó entre els centres, i amb totes aquestes persones que en aquell moment portaven tota la responsabilitat de formació d'adults.²⁴²

Potser era necessari esporgar una mica. Sense fer mal però esporgar, però això ningú s'atrevia a fer-ho. Érem una mena de bolets, petitets, i sense massa possibilitats de créixer. La gent s'eternitzava a les escoles. Ara estic exagerant però sí que hi havia gent que estava molts anys en aquelles escoles. Conduir això d'una altra manera és el que crec que no hem sigut capaços de fer, ni nosaltres de fora ni des de dins.²⁴³

Aquesta dinàmica, certa realitat i sensació d'independència que pot tenir diferents lectures, va ser un fet durant aproximadament tres dècades, des del naixement de les primeres aules d'adults, passant per la primera etapa d'Ensenyament, la següent de Benestar Social, fins al moment de tornar de nou a Ensenyament. Hi va haver creativitat en la distribució dels nivells formatius que podien conduir a l'obtenció del Certificat d'Estudis Primaris o al Graduat Escolar. Entre l'alfabetització i el Certificat les escoles van situar l'etapa de Neoelectors o Neoelectura, i entre el Certificat i el Graduat el Pregraduat, responent als coneixements que demostraven les persones adultes quan es matriculaven en una escola d'adults. Progressivament l'Administració Educativa ha anat incorporant aquesta anivellació en les seves estructures fins a fer-la normativa. El 2004, el pas a Ensenyament després de l'etapa de Benestar Social significa el retorn a la homogeneïtzació administrativa, com plantejarem en el seu moment.

Veiem una sèrie de pràctiques més que il·lustren la permissivitat administrativa del moment i la creativitat de les escoles d'adults. Són exemples sense cap pretensió d'exhaustivitat segurament impossible.

²⁴² Annex entrevistes n. 3, Àngels Almendros.

²⁴³ Annex entrevistes n. 14, Remei Constanza.

(1) L'entitat sense finalitat de lucre del Casc Antic de Barcelona, actualment anomenada EICA, tenia el mateixos orígens que moltes de les escoles d'adults, una associació de veïns: "A partir de la creació de l'Associació de Veïns del Casc Antic, l'any 1976, i per iniciativa d'un sèrie de membres de la mateixa, s'impulsà l'establiment d'una Escola d'Adults" (Fernández i Ferri, 1988, 17). Va impartir cursos de Formació Bàsica en el marc de la Formació Ocupacional becats per l'INEM. Defensava "el seu dret a ser una entitat pública i popular sense haver-se de sotmetre a les directrius establertes per les diferents institucions (Ib, 18), i feia la mateixa oferta educativa que la resta d'escoles d'adults. No havia fet l'opció de ser escola pública "oficial", però a començaments dels vuitanta amb avaluació contínua expedia títols de Graduat Escolar. Un dia que van fer una pregunta de tipus administratiu, el Departament es va adonar que no complia cap requisit per expedir títols. No van deixar de donar-los, els van continuar donant a través d'una altra escola oficial que afegia l'alumnat d'EICA a la seva llista de matriculats i acceptava l'avaluació contínua que EICA havia realitzat. De la mateixa manera, una altra escola oficial derivava l'alumnat més jove a una entitat de joves solvent del barri, amb l'acord de fer un currículum més adaptat a la seva edat i acceptar les avaluacions que proposaven.

(2) Davant la demanda de molt alumnat de continuar a les escoles, un cop havien aprovat el Graduat Escolar, diferents escoles van obrir el curs de Postgraduat per "ampliar coneixements culturals, assegurar un major nivell davant la mobilitat en l'oferta de treball, adquirir una millor base per a la consecució de nivells educatius superiors (FP, BUP, majors de 25 anys, cursos específics, etc.)" (Martínez Alés i Carrillo, 1986, p. 13), segons que relaten mestres de l'escola de Santa Eulàlia de l'Hospitalet de Llobregat. El Servei d'Educació d'Adults que pel curs 1984-85 havia nomenat dos mestres a Santa Eulàlia per fer el Postgraduat, quan es va voler ampliar a altres escoles va tenir una resposta "cautelosa i poc clara". Malgrat aquesta resposta moltes escoles van continuar o van

començar a fer el Postgraduat. Santa Eulàlia el va ampliar amb dos nivells diferents, I i II. El curs 86-87 amb un nivell II van treballar i dur a terme una novel·la col·lectiva (“Una novel·la colectiva”, desembre 1987).

(3) Si la demanda dels participants havia instituït el Postgraduat, les necessitats dels participants havia creat el Pregraduat, com hem dit. Un curs previ al Graduat destinat a aquelles persones que volien obtenir el títol de Graduat, però arribaven a l’escola amb una preparació deficient

(4) A la Mina alfabetitzaven a les cases per vèncer la resistència de moltes veïnes a anar a un centre d’adults. A les cases es reunien familiars i amigues amb monitors voluntaris coordinats per l’escola.

(5) A moltes escoles que feien matí, tarda i nit, les reunions del professorat obligatòries en el registre horari es feien a les 10 de la nit, quan acabaven les classes, amb la incredulitat de la inspecció de primària que tampoc no feia cap esforç per comprovar-ho, una inspecció que, en general, només apareixia per les escoles per controlar els horaris i l’assistència als cursos.

(6) La prova d’idioma del Graduat Escolar a una escola sense cap professor especialista en cap idioma i que, per tant, no podien ensenyar-lo, es feia donant la prova a l’alumnat, qui sabia francès o anglès la feia i a la resta se li feia.

Les escoles trobaven i arbitraven solucions – ho han continuat fent - a les seves necessitats al marge de l’Administració que, a vegades semblava anar a remolc i, en alguns casos, possiblement responia amb la seva silent connivència. Algunes d’aquestes no eren – no són - solucions idònies als problemes presentats, però representaven una resposta creativa a les incongruències de la pròpia administració atrapada entre l’organització escolar i les necessitats educatives de la població adulta. Els continguts i la metodologia del currículum de

Graduat Escolar sovint també es reinterpretaben. Per exemple, l'escola Miquel Martí i Pol d'Osona (Barcelona):

Ens hem plantejat una revisió del programa de Naturals fent un treball conjunt amb el Servei de la Salut, el de Drogodependències, el CAP de l'Ajuntament de Vic i una Escola de Natura, tot intentant elaborar un treball interdisciplinari d'aplicació a la vida quotidiana. L'objectiu d'aquest treball és donar resposta a un programa d'Educació per a la Salut, i donar elements de reflexió davant de la seriosa problemàtica ambiental i sanitària que té la comarca: abocadors, contaminació de les aigües i problemes generats per les granges de bestiar.

L'àrea de Lletres (...) té una cura especial per connectar els alumnes amb els mitjans de comunicació i amb els poetes de la comarca, per tal d'aconseguir que ni la informació ni la poesia siguin coses distants generades per persones "diferents" ("Escola General d'Adults", desembre 1987).

Finalment, l'edat per poder matricular-se en una escola d'adults plantejava un problema real i alhora reflectia una mentalitat força estesa del paper social dels centres d'adults. El Graduat Escolar s'obtenia als 14 anys i l'edat mínima per començar a treballar eren els 16 anys, segons el Conveni 138 de l'Organització Internacional de Treball que Espanya havia ratificat l'any 1977. Quan un noi o noia sortia de l'escola sense haver obtingut el Graduat Escolar encara no tenia l'edat laboral. Els pares volien que se'l tragués i anaven a demanar que l'admetessin a les escoles d'adults. El problema era real per a les famílies, però ningú podia pretendre que als 14 anys s'era una persona adulta. Acudien a les escoles d'adults perquè en la percepció popular preval la idea que és un servei de "segona oportunitat acadèmica", no tant un servei educatiu per a l'edat adulta. Una Resolució del Departament d'Ensenyament va establir l'edat mínima als 16 anys exceptuant "tots aquells alumnes que en fer-se pública aquesta Resolució estiguin matriculats oficialment" (Departament

d'Ensenyament, 1985c). Per tant, podien estar matriculats a una escola d'adults adolescents de 14 o 15 anys. Finalment, cada escola tenia la seva norma de matriculació.

6.2.4 Tres realitats d'educació en competències bàsiques: educació compensatòria, escoles taller i cases d'ofici, català per a adults.

He cregut oportú recollir-les perquè neixen en el període que s'està treballant en aquest capítol, 1981-1988, encara que totes continuen uns anys o en dècades posteriors, i en el cas del català per a adults fins a l'actualitat. Les he recollit també i fonamentalment perquè els seus continguts són en part o en tot propers als de les escoles d'adults i ajuden de nou a una reflexió sobre el motiu que es creïn de forma paral·lela i desconnectades dels preexistents centres i aules d'adults, malgrat que els responsables en aquell moment de l'educació permanent al Departament d'Ensenyament tinguessin una idea de centres d'adults omnicomprensius. No tenien el poder per impulsar-los, ni es podia fer des d'aquest Departament. La interpretació que sembla evident especialment per a l'aprenentatge del català i les escoles taller és que les escoles d'adults es contempen com un servei encotillat en la segona oportunitat acadèmica. De nou la insistència. També perquè quan un departament o un servei d'una administració dissenya un projecte nou acostuma a tenir resistències per coordinar-se amb altres departaments o serveis propers al seu projecte. Ho hem vist en el moment de crear-se el projecte de formació ocupacional al Govern Central, com no va ser possible la coordinació de Treball i Educació. Ho tornarem a constatar amb aquests tres projectes: educació compensatòria, català per a adults i escoles taller.

El 1983 el Govern Central crea el programa d'**educació compensatòria amb** la idea que no hi haurà equitat en l'educació infantil mentre les respectives famílies pateixin de pobresa acadèmica. La pobresa acadèmica dels pares explota en els seus fills i tendeix a reproduir la desigualtat acadèmica.

La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora. Si bien tal proyección debe constituir una referencia permanente de dicha política, difícilmente se evitará la reproducción de la referida desigualdad si no se presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece (MEC, 1983)

Aquest postulat de la reproducció de les desigualtats té orígens territorials i sociolaborals, però pel que a aquest treball respecta es concreta en l'article 2.d del Real Decreto d'Educació Compensatòria en el "Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos". Semblaria lògic que el desenvolupament del programa de compensatòria amb mestres alfabetitzadors significués un increment de mestres a les escoles d'adults. No va ser així. Costa entendre'n els motius, si no és la dificultat de compartir recursos i idees entre diferents àmbits de les pròpies administracions. Un cert solipsisme permanent irreductible. Miquel Blanch, que com altres mestres d'adults va accedir a través d'aquest programa, m'explicava:

A Girona hi havia mestres de compensatòria repartits pels barris i l'escola d'adults al centre. Als barris veïem una sèrie de demandes que no podíem cobrir i que ho havia de fer l'escola d'adults. Per això defensaven la integració del programa de compensatòria a les escoles d'adults (a part que preveïen que el programa de compensatòria s'acabaria), però no tothom ho veia. Eren com dos mons diferents arreu, no solament a Girona. L'Àngela Miquel [directora General d'Afers Socials, de qui depenia la formació d'adults] els deia que no s'havien de posar en contacte amb les escoles d'adults.²⁴⁴

²⁴⁴ Annex entrevistes n. 7, Miquel Blanch. L'Ajuntament de Salt (Girona) va organitzar unes jornades sobre educació compensatòria amb la presència de Miquel Soler exdirector d'alfabetització de la

Trini Rovira també va entrar a adults a través del Programa de Compensatòria. Em comentava no solament la descoordinació de funcionament educatiu en un mateix tema, l'alfabetització, sinó les dificultats de cobrament dels mestres, ja que els pagaments es feien des del Govern Central a les entitats bancàries de Catalunya. Els retards van provocar una reivindicació de l'AEPA i que busquessin el suport dels sindicats per tenir més força. Aquest seria l'embrió de la Mesa de l'Educació d'adults. Trini Rovira seria una important dirigent de la Mesa a partir dels primers noranta.

La LOGSE, en l'article 66.3, disposava que les polítiques compensatòries en l'àmbit de l'educació de persones adultes es realitzarien d'acord amb els criteris previstos per la llei. El sentit comú es va imposar i la major part dels mestres alfabetitzadors del programa de compensatòria van passar a formar part de la plantilla de les escoles d'adults de la Generalitat amb el pas dels anys.

Quant a les **Escoles Taller i Cases d'Ofici**, la ponència del Senat designada en el si de la comissió de treball per a l'estudi de les Escoles Taller i Cases d'Ofici (Presidència del Senado, 1992), les descriu com un programa públic de treball i formació que, a diferència d'altres programes i plans del Ministeri de Treball i Seguretat Social, neix el 1985 sobre la base de programes preexistents sense una normativa jurídica específica en un primer moment. Tres anys més tard serien regulades pel propi Ministeri. Tenien per finalitat inserir joves menors de 25 anys aturats, fent una formació en alternança amb la pràctica professional en ocupacions relacionades amb la recuperació o promoció del patrimoni artístic, històric, cultural o natural, així com amb la rehabilitació d'entorns urbans o del medi ambient, o qualsevol altra activitat d'utilitat pública. Permetia la inserció mitjançant la professionalització i experiència dels participants. La durada dels ensenyaments era de dos

UNESCO, José Antonio Fernández del MEC, la presencia d'experiències d'arreu de l'Estat i una notable repercussió a la premsa gironina, especialment al *Punt Diari*.

anys, en els quals tenien classes pràctiques i teòriques i *un professor/a de suport per reforçar els normalment baixos coneixements acadèmics*. Els programes de les Cases d'Oficis duraven un any (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1998).

Més endavant, el 1999, es crearien els Tallers d'Ocupació amb la mateixa orientació, formar i qualificar laboralment persones aturades més grans de 25 anys (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999). Tots aquests programes estaven finançats fonamentalment pels plans d'ocupació i el Fons Social Europeu. Els primers sis mesos els alumnes-treballadors rebien classes teòriques i pràctiques relacionades amb l'ofici en el qual havien de treballar i estaven becats, els altres divuit mesos tenien un contracte de treball per a la formació, on es realitzaven els projectes de rehabilitació d'edificis o espais públics. A Catalunya es van suprimir l'any 2010 abans que es deroguessin a l'Estat com a conseqüència de les mesures de restricció pressupostàries preses amb motiu de l'anomenada crisi econòmica (Jefatura del Estado, 2011). Normalment les escoles taller, les cases d'oficis i els tallers d'ocupació estaven promoguts pels ajuntaments.

Si un objectiu parcial de les escoles taller era reforçar els baixos coneixements acadèmics necessaris per l'ofici que s'estava ensenyant, no hauria estat lògic que s'encarregués d'aquest aspecte l'escola d'adults més propera? De nou trobem la incomunicació entre departaments amb les mateixes conseqüències, l'encotillament de les escoles d'adults en els seus programes escolars. En molts casos amb una altra conseqüència negativa derivada, que els alumnes de les escoles taller no s'animesin a aprofitar la formació bàsica rebuda com a trampolí per obtenir el Graduat Escolar a l'escola d'adults. Hem de suposar que el contacte amb un professor o professora de l'escola d'adults els estimularia a continuar estudiant i treure's el títol bàsic.

No totes les escoles d'adults es van mantenir al marge de les escoles taller. Algunes, en la indefinició i permissivitat normativa del moment, van intervenir amb resultats positius. Un

exemple el trobem en la col·laboració d'una escola taller de Girona amb l'escola d'adults.

Creiem que resumeix bé els aspectes positius de la intervenció educativa.

La integració dels professors de l'EA en els diferents mòdul de l'ET va ser decisiva per implantar les metodologies pedagògiques actives, innovadores i a l'alçada dels grans reptes del projecte: formar uns joves molt desmotivats, amb l'estigma d'haver "fracassat" a la primària o a l'institut, provinents en la seva majoria de barris deprimits, als quals se'ls havia dit i tenien interioritzat que no servien per a res.

Es tractava, doncs, "d'inventar" noves eines d'aprenentatge, impartint la formació en un context laboral real, amb un alumnat molt divers i heterogeni, sovint conflictiu, i sense més recursos que la total implicació i motivació dels professors dels diferents oficis (sense cap experiència ni formació pedagògica, amb el suport de l'Escola d'Adults) (...) L'Escola d'Adults va ser un instrument clau per abordar aquests reptes: *aprendre un ofici treballant per a la comunitat, impartir una educació integradora i solidària* adreçada a persones molt diferents. Alguns professors de l'EA es van incorporar a l'equip docent de l'ET i van participar en les tasques de programació, "relligant la teoria amb la pràctica dels diferents oficis", en l'orientació del seguiment tutorial, "en la preparació específica per a les proves de GE, en el tractament de la problemàtica de les persones en situació de risc social, immigrades o amb discapacitat... En aquest sentit, tant alumnes com educadors vàrem aprendre, abans de tot, a posar-nos al lloc de l'altre i a ser solidaris"

El professor de mates, de català o de qualsevol matèria "teòrica" impartia les seves classes *dins del taller i mentre l'alumne treballava*, en col·laboració amb el mestre de taller, subdividint grups i individualitzant si calia la formació (...) En aquest context, la dinàmica formativa obligava inevitablement a superar els mateixos conceptes de "teoria" i "pràctica", de "classe" i "taller", de manera que les matèries i els espais de treball s'interrelacionaven en un únic procés educatiu integral.

Així també, la llengua, les mates, el coneixement de la realitat laboral de Girona i Catalunya, s'entrelligaven amb la formació laboral, el coneixement dels drets i deures dels treballadors i dels valors cívics i democràtics, l'educació en els hàbits laborals i en les actituds positives envers el treball ben fet, el “saber fer” i el “saber ser”.

Això, n'estem ben segurs, no s'hauria aconseguit sense la participació del professorat de l'Escola d'Adults de Girona, sempre disposats als constants canvis i adaptacions de les formacions segons els requeriments dels diferents oficis i treballs de rehabilitació, a l'elaboració dels materials didàctics relacionats amb els aprenentatges tècnics”.

Després de 22 anys, l'any 2008 la Generalitat de Catalunya va suspendre el programa [de l'Escola Taller de Girona] per raons pressupostàries (Miró i Ruiz, 2017, pp. 63-65).

L'aprenentatge del català per a persones adultes comença de forma organitzada i voluntària amb la creació d'Òmnium Cultural el 1961, després és continuada o simultaniejada per diversos agents, amb les dificultats de l'època. Molts ajuntaments a partir de les primeres eleccions democràtiques van iniciar serveis locals de català. L'any 1980 es crea la Direcció General de Política Lingüística (Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, 1980) i el 1988 el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) (Departament de Cultura, 1989) que inicia la seva activitat el setembre de 1989.

Quan es crea el CPNL ja existien les escoles d'adults. A Catalunya és evident que el domini del català és una competència bàsica i, de fet, des dels inicis de l'etapa actual de la Generalitat de Catalunya hi havia escoles d'adults que oferien nivells elementals de català i algunes d'elles anteriorment, des de la seva creació. A la XI escola d'estiu de 1976 el “Grup de Treball de les Escoles d'Estiu” fa aportacions al Document “Per una nova escola pública” advocant en un dels seus punts per una cultura catalana (Acebillo, 1977, p. 39). Ja hem referit que l'any 1983 s'aproven amb caràcter experimental els programes de llengua catalana a les escoles d'adults (Departament d'Ensenyament, 1983b). Per quina raó es dobla aquest servei o

per quina raó l'aprenentatge del català per a adults no s'ubica a les escoles d'adults en els seus nivells elementals i, en canvi, s'envien mestres de Política Lingüística a impartir català a força escoles d'adults? Per quina raó han continuat existint els dos serveis gairebé sempre sense una coordinació oficial efectiva? De fet l'interrogant s'hauria de situar fonamentalment als inicis de les classes de català promogudes per la Direcció General de Política Lingüística, perquè un cop iniciades i especialment quan es crea el CPNL apareixen interessos corporatius laborals i de domini que dificulten la fusió, però, tot i així, no haurien de dificultar la coordinació i el treball en xarxa. Tanmateix, les inèrcies adquirides, la desídia, les dificultats de relació entre departaments o direccions generals, qualsevol d'aquestes raons podria explicar que al llarg d'aquesta història sovint s'hagin doblat esforços, CPNL i escoles d'adults, en la creació i edició de materials d'aprenentatge de català destinats a nivells semblants o idèntics. “És curiós, però, - afirma Fort, M. (1988) - que un servei dedicat específicament a adults com aquest [els cursos de Política Lingüística] no tingui cap relació formal amb Educació, encara que a la pràctica aquestes relacions existeixen” (p. 6).

Al començament, en els primers vuitanta, podem proposar interpretacions plausibles sobre les raons que van fer que la Direcció General de Política Lingüística no plantegés que l'aprenentatge del català s'ubiqués a les escoles d'adults. Hem vist com les escoles d'adults neixen amb el suport de partits, sindicats i moviments veïnals relacionats amb el socialisme, l'eurocomunisme de l'època, algunes tendències anarquistes i partits minoritaris d'extrema esquerra que, en aquells moments, les seves respectives postures majoritàries, veien amb suspicàcia els nacionalismes com una creació dels corrents ideològics promoguts per la burgesia (som conscients que estem fent una generalització que admetria molts matisos). Hi havia també diferències interpretatives profundes entre els historiadors del fet catalanista i les seves arrels: entre els plantejaments de Solé-Tura (1967), per exemple, els de Vicens Vives (1962) o els de Josep Termes (1999) (que va publicar posteriorment, ja que en aquella època

el seu treball estava més centrat en l'anarquisme), les anàlisis i les conclusions tenien notables diferències. Tanmateix, en bona mesura insistim, el pensament majoritari entre els impulsors de les escoles d'adults equiparava els corrents nacionalistes com a petit burgesos i, en sentit contrari, el catalanisme triomfant a les eleccions de 1980 enfrontat a socialistes i "psuqueros" va veure durant molts anys amb suspicàcia les escoles d'adults com poc proclius a una extensió entusiasta de l'aprenentatge del català i del fet català. Aquesta interpretació situada simplement en el marc polític recorre amb matisos tota la història de les escoles d'adults i l'explica en bona part.

Una segona interpretació me la donava Montserrat Gimeno, una persona que coneix bé la història de l'ensenyament del català. Quan li preguntava sobre la no ubicació del català per a adults a les escoles d'adults m'explicava tota la línia que s'havia seguit des de política lingüística: "En canvi, l'altra [la línia de les escoles d'adults] anava seguint una mica les orientacions que toquen per primària o per secundària o pel que correspongui"²⁴⁵. Confirmava la percepció retroescolar des d'on es contemplava i es contempla el rol de les escoles d'adults.

Carles Duarte, que en els anys noranta va ser subdirector general de formació d'adults, feia una aproximació interpretativa al fet que no s'hagués situat administrativament l'ensenyament del català elemental a les escoles d'adults:

Durant els anys de la transició i de la consolidació del sistema d'autogovern vaig tenir la sensació que hi havia d'una banda l'aposta per l'assumpció en plenitud de l'educació escolar, de l'altra, l'aposta, en principi molt desgavellada, de la formació en català, de la formació de català, que reprenia el fil del que en el seu moment havia començat a fer Òmnium Cultural i la gent que treballava en el seu entorn, que després van continuar els ajuntaments i les entitats d'una manera una mica improvisada, d'una manera més

²⁴⁵ Annex entrevistes n. 24, Montserrat Gimeno.

voluntarista, que no pas ben articulada, que finalment va acabar formalitzant-se en el Consorci per a la Normalització Lingüística, que va permetre professionalitzar el que era un mapa d'una gran complexitat i amb moltes mancances. Però tot això situava o mantenia a l'ombra el que era el gruix de les escoles d'adults. Les mantenia no en una situació de marginalitat o de resistència, com havia estat en l'origen d'aquest moviment, però, al capdavall, sense que les institucions hi prestessin l'atenció que requeria, com si en definitiva es tractés d'una qüestió menor.

Després ens vàrem trobar que els nivells de fracàs escolar que es van donar a Catalunya van acabar derivant-se cap a escoles d'adults, persones, alumnes que no se'n sortien a les escoles, als instituts. Es va produir una certa presa de consciència del que representaven les escoles d'adults, no perquè hi hagués una visió integral del sistema educatiu en què les escoles d'adults tinguessin el lloc que els hi correspon, sinó senzillament perquè ajudaven a tancar una via de sang. Hi havia una hemorràgia i les escoles d'adults eren vistes com un pedaç perquè aquesta hemorràgia no sortís de mare.²⁴⁶

6.3 La dinàmica associativa de les escoles d'adults

6.3.1 AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults).

En un tríptic datat el 1983²⁴⁷ l'associació AEPA resumeix els anys de naixement de les escoles d'adults tal com els hem referit en el capítol anterior. Explica com la seva lluita va aconseguir passar de 32 mestres el 1975 a 165 abans dels traspassos a la Generalitat, arribant a 274 el curs 1981-82. A continuació descriu el naixement d'aquesta associació que ha jugat un paper important en la història de les escoles d'adults de Catalunya, especialment les de les demarcacions de Barcelona. Em permeto fer una llarga cita del tríptic, perquè crec que resumeix bé aquest procés:

²⁴⁶ Annex entrevistes n. 18, Carles Duarte i Rosa M. Falgàs.

²⁴⁷ Annex imatges, n. 3

Amb els traspassos de poder a la Generalitat comença una nova etapa. En aquesta situació política diferent, l'ímpetu de les reivindicacions populars contra l'administració de Madrid, decreix. Les lluites en pro de l'educació d'adults van perdent força (...) La Coordinadora d'Escoles d'Adults, que va jugar un paper molt important fins aleshores va desaparèixer com a tal.

Tot al llarg del curs 1981-82 s'inicien diversos projectes de renovació pedagògica i comencen a funcionar alguns grups de treball formats per mestres de diferents escoles. Alguns mestres es troben per relançar el SEPT, entitat que havia jugat un paper força important en diversos aspectes dins del camp de l'EPA. La iniciativa fracassa i des de diverses escoles es comença a veure necessària la creació d'algun tipus d'organització que pugui defensar amb eficàcia els interessos de l'Educació d'Adults.

Finalment, i després de molts intents, a començament del curs 1982-1983 es reuneix ja, per primer vegada, en assemblea, «l'Associació d'Educació Permanent d'Adults» (AEPA). De resultes d'aquesta assemblea, la Junta Gestora queda encarregada de continuar els tràmits per a la legalització definitiva de l'Associació [L'AEPA va ser legalitzada el mes de gener de 1984].

Tot seguit el tríptic enumera les necessitats de l'Educació Permanent d'Adults (EPA) a Catalunya: més recursos, una plantilla estable, avançar en la superació de l'analfabetisme, impulsar una metodologia específica, elaboració de materials, crear interrelació entre tots els sectors dedicats a l'EPA i posar en pràctica el que dictamina el Decret 340/1982 (Departament d'Ensenyament, 1982b) en relació amb el concepte que proposa de formació d'adults “com el conjunt d'activitats de tot tipus (educatives, culturals, socials, etc.)”.

Dos apunts a aquest llistat de necessitats. Crida l'atenció que no s'anomeni la necessitat d'una formació superior específica prèvia per als i les mestres de formació d'adults, tenint en compte les reivindicacions en aquest sentit de la Coordinadora d'Escoles d'adults i del SEPT,

dels quals l'AEPA n'era en bona part la continuadora. De fet, una pedagogia de qualitat i adaptada a les necessitats i la psicologia de les persones adultes va ser una de les preocupacions permanents de l'Associació, de tal manera que immediatament després de la seva creació, ja el setembre de 1984, l'AEPA, amb col·laboració amb la UAB, l'INEM i el Col·legi de Llicenciats, va iniciar un curs d'especialització de 150 hores. El segon apunt ho refereixo a la forma com es parla de l'educació permanent. Sense precisar el seu abast, fa difícil concretar amb qui s'han d'establir interrelacions, ¿amb les empreses que fan formació específica al seu equip de màrqueting o logística?, ¿amb els cursos d'investigadors bioquímics,...? Certament no cal buscar cinc peus al gat, però cal una mica més de concreció quan parlem de crear interrelacions entre tots els sectors que fan educació permanent de persones adultes.

També ens informa el tríptic sobre els motius pels quals es crea l'Associació: la necessitat de connexió de les escoles i la d'unificar esforços, la defensa de l'EPA, atès que no hi ha cap altra associació que ho faci i donar suport a la creació de materials. Va ser aquesta última una tasca fonamental, tenint en compte que s'estava formalitzant la situació de les escoles d'adults i no hi havia materials específics per a la docència de persones adultes.

Periòdicament es reunien grups de treball per a la seva creació: d'alfabetització, de neoelectors, certificat, ciències, llengua i literatura castellana, d'educació compensatòria, d'educació vivenciada, matemàtiques, matemàtiques a l'alfabetització i alfabetització orientada al treball segons que ens informa la revista *PAPERS* del segon trimestre de 1985 (Àngel, 2n trimestre 1985). Un any després trobem que s'han creat nous grups de treball. Als citats cal afegir els grups de català, el del Vallès de socials, el de la revista, el grup de solidaritat amb Nicaragua i el de Coordinació amb l'AEAA (Asociación Estatal de Educación de Adultos) (Papers d'Educació d'Adults, desembre 1986). Alguns d'aquests grups de treball i altre professorat van col·laborar amb la Generalitat per acordar orientacions i programes

didàctics²⁴⁸ de llengua catalana, alfabetització funcional, postalfabetització, Certificat d'Escolaritat, les àrees filològica, matemàtiques i ciències de la natura i ciències socials de Graduat Escolar (Grups d'Estudi, març-abril 1985).

Aquests equips de mestres de l'AEPA van produir treballs didàctics de qualitat per als diferents nivells educatius. Per poder-los editar es va crear l'editorial El Roure que va ampliar la seva producció a altres tipus de publicacions teòriques sobre l'educació de persones adultes, un desert poc transitat. Citarem a continuació uns quants exemples dels materials didàctics de l'època que proven la vitalitat creativa d'aquests anys: el mètode d'alfabetització de *La Palabra* (Aviñoa, Briansó, Flecha i Ordóñez, 1982)²⁴⁹, la seva *Didàctica i les lectures Historias*, que s'ha fet servir durant dècades amb nombroses edicions. Em ve a la memòria un comentari jocós de Paulo Freire sobre el seu mètode de paraules generadores que relata José Antonio Fernández (1998):

Con escaso entusiasmo, por no decir claro disgusto por parte de Paulo, lo llamaron [el Ministerio d'Educació del Brasil] «método psicolingüístico de alfabetización». Años más tarde, Paulo me comentó que un pedagogo americano dijo que el método de Freire era una versión vulgar del método analítico-sintético de descodificación silábica. El comentario jocoso de Paulo, como diciendo «a mí, que me registren», fue: «Nosotros no sabíamos nada de cosas tan complicadas, ¿verdad?». La verdad es que, para bien y para mal, así era (p. 63).

Les mestres de Sabadell van fer un mètode més desenfadat d'alfabetització *Lola 1 i Lola 2* (Castells, Garriga, Moyano, Olivé, i Pérez Costa, 1991a; 1991b)²⁵⁰ i *Tarea 1. Vocabulario básico ilustrado. Cuadernos de Trabajo* (Castells et al., 1990) i *Tarea 2* (Castells et al.,

²⁴⁸ Annex imatges, n. 16

²⁴⁹ Annex imatges, n. 9 i 10

²⁵⁰ Annex imatges, n. 11 i 12

1991c) El Graduat Escolar exigia també material específic i es va treballar en la creació de mètodes com el de *Matemàtiques* (Lemos *et al.*, 1988a)²⁵¹ amb la seva didàctica (Lemos *et al.*, 1988b)²⁵² corresponent. No van ser els únics, ja que moltes escoles d'adults van i han fet materials propis al llarg de la història d'ús limitat a la pròpia escola o amb una certa/àmplia difusió. A tall d'exemple, l'equip pedagògic de l'escola d'Adults Font de la Pólvora (Girona) van elaborar la “cartilla” *Para ser un poco más libres* (Parra, 1985, p. 28-29)²⁵³, des de Can Serra de l'Hospitalet, Mercè Romans (1981) va publicar *Así aprendemos los adultos* amb diferents edicions,²⁵⁴ l'equip pedagògic de l'Escola d'Adults La Perona, *Queremos aprender* l'any 1983, el CFA Sant Roc de Badalona va crear un material per a Neoelectors²⁵⁵, l'escola d'adults de Ripollet uns quaderns i llibres de lectura també per a neoelectors posteriorment publicats per l'editorial Roure *Dos amores... Otras Narraciones* (Pérez, Teruel i Sánchez, 1989)²⁵⁶, *Vivencias y recuerdos* (Pérez, Teruel i Sánchez, 1990), l'escola d'adults La Creu de Barberà *Cosas y palabras* (Escuela de Adultos La Creu, 1993) i el grup de Neoelectors de Sarrià de Ter (Girona) els quaderns de treball *Jo* (Vallmajor, 1990)²⁵⁷ i *El treball*. L'esforç del professorat en la creació de material sempre ha estat important i ingent, sovint dissortadament amb escassa difusió per manca de mitjans i, a vegades, per un sentit de propietat que l'oculta als ulls estranys, meitat per inseguretat de la seva validesa i per no exposar-se a la crítica, meitat per un excessiu sentit del copyright. Al n. 5 de la revista *PAPERS*, revista que presento en el següent paràgraf, hi ha un llistat de dossiers de Neoelectors i Certificat d'Estudis Primaris elaborats per les pròpies escoles: sobre salut, alimentació, consum, el cos, jo,

²⁵¹ Annex imatges, n. 23

²⁵² Annex imatges, n. 24

²⁵³ Annex imatges, cap. 5, n. 82

²⁵⁴ Annex imatges, cap. 5, n. 26

²⁵⁵ Annex imatges, n. 13

²⁵⁶ Annex imatges, n. 25

²⁵⁷ Annex imatges, n. 14

història personal, la terra o l'entorn, a més de temes de matemàtiques, llengües i socials. Els dossiers sobre l'entorn estan lògicament contextualitzats, Sant Feliu, Sabadell, Sant Andreu, el Prat o la Verneda. L'escola d'adults de Canovelles va produir nombrosos dossiers sobre matemàtiques, llengua i socials (Papers d'Educació d'Adults, desembre 1986). Al n. 6 de la revista s'amplia aquest llistat amb llibres i dossiers específics o útils per Pregraduat, Graduat i català, biografies, novel·les i llibres de consulta útils per al treball didàctic a les escoles d'adults (Papers d'Educació d'Adults, març 1987).

L'òrgan de difusió de l'AEPA va ser a partir de desembre de 1983²⁵⁸ la revista **PAPERS D'EDUCACIÓ D'ADULTS**. La consulta dels seus números mostra la vitalitat de l'associació i de les escoles d'adults en aquest període. Ha estat a Catalunya l'única revista especialitzada en educació bàsica de persones adultes. S'ha anat publicant de forma irregular durant tres dècades aproximadament. Ha subratllat i ha donat contingut a la necessitat d'una formació específica de les persones adultes i, a la vegada, especialment en els anys que estem treballant en aquest capítol, ha estat un òrgan d'informació i de formació de les escoles d'adults, especialment de les demarcacions properes a Barcelona, i un òrgan reivindicatiu i de denúncia de les seves necessitats. Seguir els seus números és seguir l'evolució del moviment d'escoles d'adults, alhora pedagògic i reivindicatiu, i l'evolució de la legislació de l'educació bàsica, fonamentalment de l'autonòmica, però també de l'estatal.

En el primer número es critica el Decret 361/1983 (Departament d'Ensenyament, 1983a) ja citat, en el sentit que regula la formació permanent d'adults “en el nivell d'EGB” (Rebutgem el Decret, desembre 1983). Segons aquest primer número, a finals de 1983 l'AEPA tenia 350 socis, nombre molt considerable tenint en compte els mestres d'adults que hi havia en aquell moment. L'Associació havia establert nombrosos contactes amb els sindicats, els partits i l'Administració educativa, de la qual havia esdevingut l'interlocutor

²⁵⁸ Annex imatges, n. 4

associatiu d'aquest àmbit, havia realitzat assemblees i esperava ser legalitzada el gener de 1984 (L'AEPA dia a dia, desembre 1983). Crida l'atenció en la contraportada l'anunci d'un cicle de cinema històric organitzat conjuntament amb la Filmoteca de Catalunya amb "guies didàctiques i material informatiu de les pel·lícules" per orientar les escoles que volguessin assistir-hi.²⁵⁹ Ho subratllem perquè demostra la pervivència de la presència pública de la formació de persones adultes, cosa que progressivament s'anirà diluint fins a la imperceptibilitat futura. A partir del n. 4 de la primavera de 1986, trobem algun article sobre la psicologia, la sociologia adulta, la cultura, formació i ocupació, etc.

Ja hem dit que l'AEPA va ser un interlocutor amb administracions i sindicats. Amb el Departament d'Ensenyament i la seva Cap de Servei, el n. 3 de *PAPERS* de desembre de 1985, hi recull una llarga entrevista²⁶⁰. Sovint amb els sindicats havien tingut accés als esborranys legislatius i havien aportat els seus punts de vista. Amb Isidor Marí de Política Lingüística pel tema ja mencionat dels mestres de català que donaven classes a les escoles i estaven sota la seva responsabilitat. L'anomalia de l'adscripció del català per a adults a Política Lingüística feia que a les escoles d'adults el català, que al Graduat era matèria obligatòria, i, per tant, legalment l'havia d'haver impartit un mestre, en algunes escoles d'adults es feia amb personal de Política Lingüística que per normativa pròpia cobrava una quota en un ensenyament que havia de ser gratuït. Els mestres de català es van constituir en un col·lectiu dins de l'Associació.

Després de la reestructuració del Departament d'Ensenyament, a començaments de 1987, en què desapareix el Servei de Formació Permanent, representants de l'AEPA van tenir entrevistes amb Jordi Pujol, president de la Generalitat, amb el Conseller d'Ensenyament, Joan Guitart, i amb el Director General d'Innovació Educativa, Ramon Juncosa. El n. 8 de

²⁵⁹ Annex imatges, n. 5

²⁶⁰ Annex imatges, n. 18

PAPERS recull en cinc punts els elements fonamentals que es portaven a totes aquestes reunions:

1) Ampliar la percepció de l'educació de persones adultes i no reduir-la "a una via subsidiària o paral·lela per als adults" del primer nivell del sistema educatiu, l'EGB, ja que aquest concepte "és un concepte obsolet en els països avançats". Es considera "un pas endarrere la desaparició administrativa dels signes d'identificació de la FA".

2) La necessitat d'una *Llei d'Educació d'Adults*.

3) Prèviament caldria fer un debat sobre l'educació d'adults i, per això, es demanava la creació d'una *Comissió d'àmplia base social* presidida pel President de la Generalitat o persona en la qual delegués, amb presència interdepartamental, amb un calendari definit i que acabés el seus treballs amb un Llibre Blanc.

4) "Caminar vers un *Institut de Formació d'Adults* sota Presidència", recuperant així "un aspecte de la història recent de Catalunya en què hi havia organismes semblants tant a la Mancomunitat com a la Generalitat de la República (Comissió d'Educació General, Decret d'Informació)".

5) "Creació d'un *Centre de Documentació i Suport a la Investigació de Catalunya*" (Converses amb la Generalitat, 1987).

El 2 de febrer de 1988, Paulo Freire va ser investit doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. L'AEPA, juntament amb la Universitat de Barcelona, l'empresa d'inserció APRISE i el Moviment Educatiu en el Temps Lliure Infantil i Juvenil Movibaix, van col·laborar per aprofitar l'esdeveniment i fer una campanya popular. Es va treballar a les escoles la figura de Freire i les seves teories educatives. Algunes escoles d'adults van organitzar conferències-col·loquis en el mateix sentit, insistint en l'educació alliberadora, amb força afluència de públic fonamentalment dels seus alumnes: Sant Roc de Badalona, tres escoles de Ciutat Vella i la Verneda de Barcelona. *PAPERS D'EDUCACIÓ D'ADULTS* li va

dedicar un monogràfic (Monogràfic. PAULO FREIRE a Catalunya, març 1988). També la revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona va iniciar la seva publicació *Temps d'Educació* amb un monogràfic sobre Paulo Freire (Monografia Paulo Freire, 1989), recollint el seu discurs d'acceptació del doctorat, la presentació acadèmica de la seva teoria educativa i altres articles relacionats amb la seva influència en l'educació d'adults.

En els paràgrafs anteriors hem anat recollint les tasques que va anar duent a terme l'AEPA en aquesta etapa: afavorir la coordinació amb i entre les escoles i defensar els seus interessos²⁶¹, creació de grups de treball i de materials, interlocució amb les administracions i els sindicats, difusió d'experiències i teories sobre pedagogia adulta a través de la revista *PAPERS*, presència a nivell estatal impulsant la Federació Estatal d'Educació d'Adults (FAEA), de la qual durant uns anys n'assumí la secretaria. A més, per donar visibilitat a les escoles d'adults va organitzar en espais públics a partir de 1985 **la festa de primavera de les escoles d'adults de Catalunya**²⁶². Moltes escoles d'adults van participar en la seva organització al llarg dels anys, presentant els tallers que feien durant el curs. La quantitat d'escoles que hi participaven cada any i els tallers que es presentaven ens dona una idea de la vitalitat de l'associació en aquells moments. Enumerem el llistat d'escoles i activitats que la revista *PAPERS* recull en la contraportada del n. 4 (*PAPERS*, s/d), perquè dona una idea del vigor del moviment durant aquests anys. Era la segona edició de les festes de la primavera, l'abril de 1986. Hi van participar: Verneda, Freire, Pegaso, Clot, Sants, Col·lectiu del Baix Llobregat, Manlleu, Ripollet, Martorell, Cornellà, Gavà, Badalona, Sant Roc i Guinardó de Barcelona. De Girona i Tarragona venien sengles autocars i s'hi van afegir col·lectius de Saragossa amb 3 autocars més. Els tallers eren de ceràmica, macramé, decoració, rebosteria

²⁶¹ Annex imatges, n. 20

²⁶² Annex imatges, n. 7 i 8

integral, rumbes gitanes i danses d'arreu del món. Hi havia espai per gent voluntària de les escoles que volgués cantar i actuacions de mim, transformisme i teatre. Amb una traca començava la festa i acabava amb una orquestra de ball de reconegut prestigi, un grup de rock i focs artificials. El lloc, el Poble Espanyol, el mateix lloc de la primera festa de la Primavera.

L'any següent, el maig de 1987, la III festa de la primavera es va celebrar a Figueres, organitzada pels membres de l'AEPA de Girona. La pluja va deslluir els tallers i les parades que s'havien programat. Entre dos mil i dos mil cinc-cents alumnes de les escoles d'adults catalanes es van trobar a Figueres, titulaven els diaris de Girona (Maymí, 1987).

6.3.2 I i II Jornades d'educació d'adults i un parèntesi d'il·lusió i esperança frustrades.

Ja hem vist que la Coordinadora d'Escoles d'Adults i el SEPT havien realitzat diverses jornades amb notable èxit. L'AEPA continua fent servir aquest instrument de debat i difusió. I com havia passat amb jornades anteriors a la convocatòria van assistir altres col·lectius d'educació de persones adultes d'arreu de l'Estat. El mes de maig de 1983 es van celebrar les **I Jornades** d'aquesta nova època²⁶³. El primer número de la revista PAPERS²⁶⁴ resumeix els seus objectius:

El retrobament de persones que de temps estàvem en la tasca d'EPA, el contacte amb els companys que de bell nou estaven en aquest treball, era una necessitat sentida per tots, per això es feu necessari convocar les Jornades d'Educació Permanent. Foren dos dies de treball intensiu que ens permeteren reemprendre conjuntament amb companys d'altres pobles de l'Estat: Andalusia, Euskadi, Múrcia, Madrid, Castella... una reflexió sobre els problemes més importants que afecten a l'EPA.

²⁶³ Annex imatges, n. 6

²⁶⁴ Annex imatges, n. 4

Foren fonamentalment els grups de treball pedagògic els que assumiren la tasca de fer anar endavant aquestes jornades (L'AEPA dia a dia, desembre 1983).

Subratllem dos aspectes de les conclusions pedagògiques d'aquestes jornades. A més d'insistir que les escoles d'adults han de superar el marc merament acadèmic i que, per tant, a més de les activitats reglades s'han de realitzar “(como ya hacen muchas escuelas) todo tipo de cursillos y talleres, rompiendo la división entre contenidos académicos y cultura para la vida”. Plantejem també que l'ensenyament reglat no pot limitar-se al Graduat Escolar:

Consideramos discriminatorio que se limite al Graduado la posibilidad de los adultos de seguir una enseñanza reglada; si ya fueron marginados de pequeños no se les puede volver a marginar diciéndoles que la única salida es integrarse en un BUP pensado y planificado para jóvenes (...) Por eso planteamos también que se articule una formación de grado medio de carácter público especialmente destinado a los adultos (Por una enseñanza específica de adultos, setembre 1983).

De fet l'AEPA es presenta com la continuació de l'etapa anterior i com un punt de referència d'altres col·lectius de l'Estat. En aquesta nova etapa, un cop les escoles d'adults es van consolidant a Catalunya, la necessitat de material pedagògic es fa evident, com hem vist, i, per aquesta raó, són els grups de treball pedagògic els que formen la base de les jornades.

Les **II Jornades** es van realitzar l'abril de 1984²⁶⁵ amb el títol de “Situació real i expectatives de la formació d'adults a Catalunya”. A les carpetes que es van entregar als/les participants s'inclouïa informació sobre l'última legislació referent a l'EPA, dades estadístiques – més del 40% de les escoles compartien local amb una escola d'EGB amb els inconvenients d'horari i dependències que hem esmentat -, i les ponències, que tractaven aspectes d'infraestructura de l'EPA a Catalunya, el català a les escoles d'adults, relació entre les activitats reglades i no reglades – més del 75% de les escoles tenien col·laboradors -, la coordinació amb altres

²⁶⁵ Annex imatges, n. 6

entitats culturals del barri o localitat, l'ensenyament compensatori, l'especialització i l'accés del professorat d'EPA (Jornades d'Educació d'Adults, s/d). (M'és inevitable projectar moltes d'aquestes preocupacions a la situació actual de la realitat generalitzada dels CFA de la Generalitat. A la majoria de CFA – a la majoria, no a tots, evidentment - no hi ha activitats “no reglades”, la coordinació amb l'entorn acostuma a ser inexistent o molt esporàdica i, quan hi és, acostuma a ser una relació personal no de projecte educatiu, no existeix especialització i el professorat accedeix a la formació de persones adultes a través de les llistes generals de primària i secundària i dels seus mèrits individuals). Tancat el parèntesi tornem al relat històric.

La presència de diferents col·lectius estatals a les jornades de Catalunya va induir la necessitat de realitzar unes jornades a nivell estatal. Es van fer dues trobades a Madrid, on van participar centres públics i diversos col·lectius d'educació de persones adultes de l'Estat: la Coordinadora de Escuelas Populares de Madrid, l'EPA de la Diputació de Navarra, la de València, el Colectivo de Educación Popular de Madrid (IEPALA), la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), centres d'EPA d'Euskadi, l'associació Colectivo de Educación de Adultos de Múrcia, col·lectius de Valladolid, l'EPA de Guadalajara, alguna persona de Balears,...

Es va crear una Coordinadora Estatal, la Asociación Estatal de Educación de Adultos (AEEA), amb una trentena de col·lectius i moviments d'educació d'adults d'arreu de l'Estat, en la qual l'AEEA hi va participar activament assumint la presidència de la Comissió Gestora i la secretaria provisional. L'AEEA donaria pas a l'estatal FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos). Del 19 al 22 de desembre de 1984 es van fer les primeres jornades estatals a Madrid amb notable èxit, unes 700 persones hi van participar. A més dels col·lectius citats anteriorment hi van participar les Escuelas Campesinas de Castilla-León, los Centros Sociales de Hortaleza i Tetuán de Madrid, la Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio

de Córdoba i representants de Cáritas Española, del MEC, de la OEI (Oficina de Educación Iberoamericana), l'Ajuntament i la Comunitat de Madrid. Estàvem en un moment d'ebullició de la formació bàsica de persones adultes i l'AEPA era un dels referents indiscutibles. Fruit d'aquesta jornada es van realitzar intercanvis entre escoles, com el que relata Rosa M. Falgàs entre l'escola d'adults de Sarrià de Ter de Girona i Cuarte de Huerva de Saragossa (Falgàs, Moro i Moreno, s/d)²⁶⁶. En la relectura d'aquesta trobada, crida l'atenció la rebuda dels alumnes de Cuarte a Sarrià de Ter amb la presència de les autoritats municipals, del Servei d'Inspecció i els mitjans de comunicació.

Permeteu-me obrir un altre parèntesi recordant que el *Libro Blanco* del MEC s'estava gestant al mateix temps que les jornades estatals. Era un moment d'efervescència i com he explicat en un altre moment el govern socialista inspirava en els col·lectius d'educació d'adults certa esperança de sortir de la invisibilitat i ampliar la perspectiva d'una EPA enclaustrada en una segona oportunitat acadèmica vers un panorama centrat en la xarxa territorial i en les seves necessitats educatives de formació bàsica. Em feia ressò d'aquest plantejament fent una reflexió sobre el *Libro Blanco* a la revista d'AEPA, *PAPERS* (Formariz, 1986, pp. 7-8):

El Libro Blanco presenta finalment dues alternatives: “la solución más convencional habría consistido en proponer una red de centros de educación de adultos en todos los distritos y comarcas, con buenos edificios dotados con profesores especialmente preparados para esta tarea en las universidades, dotados de los recursos didácticos adecuados...” (p. 153). Però es comprova que “la actual situación no puede ser parcheada ni desarrollada (...) ya que aún reformada es un callejón sin salida” (p. 154). Per aquest motiu es proposa: “una propuesta alternativa”, plural, amb una base territorial concreta, el “distrito educativo”, configurada entorn de criteris de desenvolupament rural o industrial o

²⁶⁶ Es pot datar a finals de la primavera de 1986.

“atendiendo a la distribución municipal o de distritos municipales en las metrópolis” (p. 140) (...) “Un distrito no es una demarcación parcelaria, sino un territorio concreto y que a través de la educación, debe resolver problemas de diverso género” (p.140)

El MEC havia captat com a assessor José Antonio Fernández, ja citat en un capítol anterior. L'any 1983 es va obrir el debat de l'educació de persones adultes a professionals, col·lectius, ajuntaments, províncies i comunitats autònomes, patronal o sindicats, des d'un concepte integrador de l'educació permanent, a partir d'un document, també citat anteriorment, el “*Libro Verde*”, pel color de les seves tapes. Elena Angulo, mestra d'adults en el Centro Social de Tetuán de Madrid, havia entrat al MEC, va ser Cap de Servei d'Educació Permanent amb el ministre Maravall i Cap del Gavinet del Secretari d'Estat amb el ministre Rubalcaba, abans d'anar a Sevilla com a Directora General de Foment i Promoció Cultural de la Junta d'Andalusia. Transcriu uns fragments reordenats de l'entrevista molt col·loquial, molt rica i vitalista que fa vint anys li vaig fer a Madrid, no exempta de crítica al col·lectiu de mestres i d'autocrítica a la seva pròpia ignorància del funcionament de l'Administració Pública²⁶⁷:

José Antonio, que fue un precursor increíble con el Libro Blanco, estaba ya hablando en ese libro de acuerdo con los sindicatos y la patronal, que nos parecía el pecado mayor del mundo mundial escuchar aquello escrito allí. O sea, ponerse de acuerdo con la patronal para algo, nos parecía que estaba hablando de otro mundo. Él abre tanto el espectro, abre tanto en ese libro el espectro que la decepción es cuando empiezan a decir las provincias qué es lo que opinan de lo que van a hacer, porque lo que van a hacer siempre son dar clases (...) Tú tenías unas estructuras que eran profesores y de repente con esos profesores pretendías crear empleo, hacer saber de desarrollo local (...) No había condiciones, ¿pero cómo un profesor sin ninguna arma puede intentar hacer algo más que dar una clase,

²⁶⁷ Annex entrevistes n. 4, Elena Angulo.

incluso dar las clases mal si se encontraban con gente a la que le costaba aprender? (...)

Mire usted, usted lo que ha de hacer es educación permanente y luego en realidad, lo único que sabía hacer la gente era hacer clases de sociales, clases de no sé qué, y al final los alumnos que pedían los certificados. Y tú les ibas a dar otra cosa, que lo que necesitaban eran armas para la vida, pues era una contradicción difícilísima.

En el capítol d'autocrítica, a més del desconeixement del funcionament de les administracions propi d'unes persones que venien d'una docència implicada en les lluites socials del moment, inclou que era impossible una perspectiva oberta i integradora de les distintes formacions de persones adultes des de l'Administració Educativa

Pero entre tanto nosotros no podíamos en el Ministerio, porque era un Ministerio de Educación, no era un Ministerio de Desarrollo, ni de Asuntos Sociales, aunque luego al final hacíamos cosas de asuntos sociales en todos los centros educativos (...) Al no conocer la Administración estábamos forzando las costuras de la Administración, sin tener una idea de lo propuesto (...) No sabíamos (...) Estábamos un poco locos.

Finalment, les expectatives d'una educació d'adults renovada, integradora i de base territorial com dibuixava el *Libro Blanco* s'esvaeixen amb la LOGSE, que inclou un Títol específic, "De la educación de las personas adultas", amb més càrrega retòrica que real. El tema de l'educació de persones adultes, amb el mateix contingut que el Títol III de la LOGSE, s'ha anat reiterant a través de les distintes lleis d'educació promulgades amb petits canvis nominals. En resum, l'educació de persones adultes queda de nou enclaustrada en el marc escolar. Irònicament Elena Angulo diu que **els canvis en profunditat de la LOGSE es van reduir a canviar "adults" per "persones adultes"**

Las expectativas se rompen con la LOGSE, porque la LOGSE mete a todo el mundo en un marco, en un mismo marco. La LOGSE, no supo hacer un marco distinto que es lo que habíamos soñado, a lo mejor era un sueño (...) En todo ese proceso negociador [de la

LOGSE] se fue perdiendo el espíritu, pero si lo que importaba era la educación en sí, el tronco, y el tronco engulló todo. Engulló la compensatoria, engulló la educación de adultos; que lo único que se consigue es poner en vez de adultos personas adultas, que fue el cambio (...) Yo decía [en el proceso negociador] que había que darle más importancia a los desvalidos. Porque yo no sabía cómo, ante gente que vienen todos de la universidad con ese corpus tan fuerte de psicología educativa y del tronco único y de que la gente no se saliera y que se pasara automáticamente, y la educación comprensiva, aquella historia. La lucha era cómo no dejar tirados a la minoría, porque estaban ya tirados (...) No estaban interesados por la educación de adultos, jamás, ni Comisiones, ni UGT, ni ninguno en la negociación de la LOGSE dijo una palabra sobre ese tema. Bueno, cuando digo ni una palabra a lo mejor dijeron algo. No tenían interés en ese tema y entonces ese tema no salió. José Antonio intentaba meter en un capítulo lo que tenía que haber impregnado toda la LOGSE. Pero la administración no te propicia eso, aparte de que no se entendía en el Ministerio, éramos una minoría absoluta (...) Llegó un momento que el capítulo de educación de adultos se convirtió en un capítulo. Nosotros la idea es que tiñera toda la LOGSE (...) Cuando ya está la LOGSE hemos perdido una batalla que no sabemos hacerla dentro del Ministerio.

Elena Angulo lamenta tenir una fluixa base teòrica sobre l'educació de persones adultes per fer front al que plantejaven els teòrics de la LOGSE. Anteriorment ja he comentat que el mateix *Libro Blanco*, al meu entendre, no acabava d'obrir de forma diàfana una perspectiva de l'educació *bàsica* d'adults més enllà de la cotilla escolar de la "segona oportunitat". I el concepte d'educació permanent era massa difós com per impregnar tota la LOGSE. Plantejava un concepte holístic, omnicomprensiu de la formació permanent que englobava qualsevol àmbit de la formació adulta, fent difícil una concreció organitzativa i administrativa, especialment en el MEC, i, en conseqüència, les aigües desbordades de la

retòrica, abstracta i inabastable, van acabar reconduïdes i canalitzades en el prototipus escolar de la formació de persones adultes.

Tancat, per tant, aquest període d'esperança i d'il·lusió que es va viure entre els diferents col·lectius d'adults, arriba el moment de posar ordre, d'ordenar el regne de taifes, "l'illa", tal com es veia dins del Ministeri, que s'havia creat al voltant de l'educació d'adults. M'ho comentava Mariano Jabonero en una altra entrevista que no he recollit en aquest treball. Va ser Subdirector General de Formación Profesional Reglada (1988-1996) i de la seva subdirecció va passar a dependre l'educació d'adults. Jabonero, diu Elena Angulo, "no pintaba nada, vamos a decir las cosas como son, no pintaba nada allí. Era un pequeño instrumento, que en un momento se dijo hay que ordenar y Jabonero ordenó, ya está (...) [ordenó] la educación de adultos para que entrara en el sistema".

la educación de adultos - continua Elena Angulo - fue un espejismo del momento antes de la transición, en el momento de la transición sobre todo fue un espejismo de cuando todo estaba abierto, pero cuando empiezas a cerrar las posibilidades, nosotros no tuvimos peso para pesar ahí. Yo además te digo que yo no supe cómo hacerlo, o sea, yo no digo perdí una batalla, es que no supe cómo hacerlo²⁶⁸

1986 és l'any del referèndum sobre la permanència d'Espanya a l'OTAN. El PSOE que defensava "OTAN de entrada, NO", acaba demanant el SÍ en el referèndum. Com si es tanqués el cicle del miratge de la transició i les aigües tornessin a la "seva" llera. Almenys en formació d'adults va ser així. Estem convençuts que si el Govern Central, com plantejava el *Libro Blanco* del MEC, hagués promocionat una educació de persones adultes de base territorial i d'àmbit interministerial per assumir les necessitats formatives de les persones amb qualificacions acadèmiques o/i laborals insuficients, i també les necessitats de les persones que al llarg de la seva vida, amb titulacions acadèmiques o sense, volen renovar o adquirir

²⁶⁸ Totes aquestes cites corresponen a l'entrevista amb Elena Angulo (Annex entrevistes, n. 4)

competències bàsiques necessàries tenint en compte les seves circumstàncies personals, socials o culturals del moment, si el Govern Central hagués marcat aquestes línies, les autonomies haurien seguit les seves petjades. No va ser així i Govern Central i autonomies van seguir les petjades de la “repesca”, la segona oportunitat, la retroescolaritat de vell encuny amb certa adaptació al mercat laboral.

Possiblement s’hauria de matisar aquesta interpretació en el cas d’algunes autonomies com Canàries, o Andalusia, on la formació de persones adultes va tenir un recorregut els anys noranta amb intents de canvi de paradigma, però no és l’objecte d’aquest treball. El cas insòlit de Catalunya a partir de 1988, l’educació bàsica d’adults al Departament de Benestar Social, serà objecte del capítol següent.

Tanquem ja aquest llarg parèntesi sobre la presència activa de l’AEPA a les jornades estatals de 1984 en un moment en què les aigües de la formació de persones adultes semblava que podrien transcórrer lliures de la cotilla dels departaments d’educació. L’AEPA, fins l’any 1999, va continuar participant activament en la FAEA i en les activitats estatals. A partir d’aquesta data es va anar esmorteint la seva presència en els moviments estatals d’educació de persones adultes.

A Catalunya, tanmateix, especialment a les demarcacions de Barcelona, l’AEPA continuava treballant en el marc d’una formació de persones adultes integral. Al número de *PAPERS* de març de 1987 es nota la influència positiva de l’avortat canvi d’orientació d’educació d’adults que s’havia intentat gestar a l’Estat amb la resistència de les inèrcies heretades de la transició. Sara Blasi (1987, p. 9), Directora d’Ensenyament Primari, exposa en un article l’acord al qual havien arribat el maig de 1986 “la Direcció General d’Ensenyament Primari i l’INEM per tal que les Escoles d’Adults puguin organitzar cursos de formació ocupacional (ensenyaments no reglats). A moltes escoles ja estan funcionant cursos de comptabilitat, anglès comercial, promotor de vendes, treballs artesanals, disseny de moda,

informàtica, tractat de textos, jardineria, tapissos, ceràmica, col·laborador de llar, electricitat, etc.”. Coincidien aquests plantejaments amb la presència de Pedro Acebillo com a Director Provincial de l’INEM de Barcelona, a qui ja hem trobat com a impulsor de la Coordinadora d’Escoles d’Adults en els anys setanta. L’acord entre Ensenyament Primari i INEM volia obrir una via de col·laboració entre les dues institucions. Era evident que l’obtenció del Graduat Escolar, per exemple, tenia unes conseqüències laborals. Per aquesta raó l’INEM de Barcelona havia organitzat cursos ocupacionals de Graduat Escolar becats a les escoles d’adults amb professorat específic, és a dir, l’alumnat rebia una petita beca per assistir-hi. Lògicament això creava disfuncions de coordinació i adaptació a les escoles d’adults. Malgrat aquests conflictes puntuals, la confluència de treball, cultura i formació bàsica era un camp a conrear.

El n. 9 de *PAPERS* fa un resum d’un debat organitzat per l’AEPA amb professorat de l’INEM i de les escoles d’adults sobre les experiències de col·laboració entre les dues institucions. Es va valorar la necessitat d’establir una relació entre la formació ocupacional i la formació bàsica, per tal que aquesta pogués “proveir de recursos instrumentals bàsics orientats a un millor aprofitament de la formació ocupacional”. Es constata la dificultat de poder conjugar una formació bàsica molt estructurada amb els cursos de formació ocupacionals de curta durada. No obstant això, la participació de les escoles d’adults podria servir “de punt d’estímul per a posteriors estudis” dels participants en la formació ocupacional. Subratllo dues propostes com a resultat del debat: “continuar coordinant, malgrat les dificultats amb l’INEM, i canviar les ACTITUDS EN LES ESCOLES D’ADULTS sobre la formació ocupacional” i “replantejar l’oferta de les escoles d’adults, de manera de fer atractiu per l’aturat cursos amb sortida ocupacional” (Debats a l’AEPA, 1998). Recullo la relació d’escoles i centres d’adults participants en aquest debat per subratllar la potència de l’Associació en aquell moment: Ripollet, Mollet, Pegaso (Sant Andreu), Carmel,

Can Deu (Sabadell), les Corts de Barcelona, Sant Roc (Badalona), la Perona, el Clot i Casc Antic (Barcelona), Santa Eulàlia (l'Hospitalet), el Prat, Inem de Cerdanyola, Inem Gabinet, Terra Baixa (El Prat) i ESTRÍ. Dissortadament, al nostre entendre, la col·laboració entre formació ocupacional i escoles d'adults va ser flor d'un dia que es va marcir tot just oberta.

6.3.3 Les III Jornades d'educació de persones adultes: cruïlla de divergències.

Amb el títol *Alternatives a l'educació d'adults a Catalunya*, l'AEPA va convocar les III Jornades de l'11 al 13 de març de 1988 amb l'objectiu de trobar alternatives a la realitat immediata de les escoles d'adults i fer aportacions per aconseguir que l'educació d'adults no es definís únicament pel seu objectiu escolar i ampliés la seva perspectiva a un objectiu social i públic. Es van proposar tres grups de treball: ponència social centrada en la figura del mestre i el paper de l'escola, ponència pedagògica i ponència institucional. La primera havia de recollir les demandes i necessitats de la població adulta i la resposta a donar des de les escoles d'adults. Una ponència pedagògica que pressuposava que s'havia produït una aturada de les pràctiques de renovació pedagògica i hi havia hagut un retorn a praxis conservadores sobre crèdits, mòduls, sistemes d'avaluació, organització de l'escola, continguts alternatius o educació desescolaritzada, entre d'altres. I, finalment, una ponència de propostes institucionals en el marc del projecte d'elaboració d'una llei d'adults, de la creació d'una comissió interdepartamental i d'un Institut Català de Formació d'Adults.

Les jornades van provocar un enfrontament entre dues postures que costa d'objectivar com a confrontació de teories o de pràctiques educatives clarament diferenciades en aquell moment. Analitzem primer els fets recollits per la revista *PAPERS* per passar després a fer un intent d'anàlisi interpretativa. Ja en el número monogràfic sobre Paulo Freire citat (*PAPERS*, n. 9) hi ha un article de l'escola d'adults de Sant Joan d'Espí que manifesta una seriosa incomoditat. Parteix d'un article de Ramon Flecha (1988a, pp. 9-12) a la revista Guix, en què

davant la Reforma Educativa que s'estava gestant, la LOGSE, Flecha presentava, segons l'escola de Sant Joan Despí, dues alternatives possibles per a l'educació d'adults:

1) **L'alternativa corporativista** que «només desenvoluparà una lluita efectiva contra aquelles concrecions de la reforma que puguin lesionar els propis interessos,,, [els d'aquesta alternativa] encobriran aquest contingut amb objectius teòricament milloradors de l'EA però no lluitaran efectivament per la seva consecució»

2) **La transformació de les escoles en Centres de Cultura Alternativa.** Aquests centres «lluitarien per transformar el nou model de desigualtat cultural i social» en lloc d'adaptar la gent a ell. S'afegeix que «a aquesta segona alternativa en cap cas no és possible (arribar-hi) amb un rígid control institucional o amb una dinàmica escolaritzada i funcional»

Continuava l'article de l'escola:

A partir d'aquí se'ns varen plantejar algunes qüestions. En principi no vàrem poder reprimir un sentiment de disgust davant la que està esdevenint «la cançoneta de la burocratització (o funcionarització)». La burocratització a més a més contemplada no com un problema comú al qual hem de combatre conjuntament sinó com la burocratització «**dels altres**» (Escola d'adults de Sant Joan Despí, març 1988)²⁶⁹

L'article continua preguntant-se si “és cert que les escoles tenen una dinàmica escolaritzada i funcional en el seu conjunt”. Afirma que a l'EA “com a qualsevol camp hi ha de tot però que sorprenentment existeix una proporció de gent més activa que en altres sectors de l'ensenyament (preocupació pedagògica, interès per buscar alternatives, participació en actes formatius, etc.)”. Considera que la gent que porta anys a les escoles d'adults, que han consolidat els centres amb molt d'esforç i dificultats, continuen fent activitats alternatives i tenen presència als barris i als pobles “dintre de les seves **limitacions de temps, de recursos o interessos**, etc., i no tant per la desídia de la dinàmica de l'escola”.

²⁶⁹ Totes les negretes són nostres, excepte els títols dels apartats.

Admeten que hi ha escoles que “han patit més que d’altres. Algunes han canviat molt de mestres i no han arribat a consolidar-se ni han arribat a constituir-se com a escoles, són un **lloc on es fan classes**”. A continuació analitzen les dues possibles alternatives que es plantegen, l’alternativa corporativista i la transformació de les escoles en centres de cultura alternativa.

L’alternativa corporativista ens fa demanar-nos: ¿quins deuen ser aquests interessos corporativistes que no coincideixen amb la millora «real» de l’EA? No ho sabem, però en tot cas ens sembla intuir una certa mitificació del treballador inestable com a lluitador, competent i treballador, enfront del treballador estable que ha deixat de lluitar, és poc treballador i que s’ha deixat portar per la rutina. ¿Serà enyorança de «tot temps passat va ser millor»? (Escola d’adults de Sant Joan Despí, març 1988 p. 24)²⁷⁰

He donat espai a aquest curt article de l’escola d’adults de Sant Joan Despí perquè palesa unes tensions soterrades, que van aparèixer amb cruïra a les III Jornades de l’AEPA, van suposar l’escissió larvada del moviment de les escoles d’adults, almenys a Barcelona i comarques, i va facilitar pocs mesos després el naixement de la Mesa d’Educació d’Adults amb el suport sindical. Al meu entendre, l’article de Ramon Flecha, mirat des d’una perspectiva històrica, era profètic i plantejava una situació en progressió, però no afegia cap element per intentar evitar la deriva de bona part de les escoles de persones adultes cap al corporativisme institucional. Més aviat, pel rebuig defensiu que va provocar, ho va afavorir a la pràctica. Profètic però estèril. Ramon Flecha havia estat durant tota aquesta etapa un referent teòric de l’AEPA i de l’educació de persones adultes. També un referent de la pràctica organitzativa amb l’escola d’adults de la Verneda on es podia identificar el model primigeni de les escoles d’adults: l’assembletatge del professorat funcionari amb voluntariat col·laborador que multiplicava les possibilitats d’oferta de l’escola d’adults amb un

²⁷⁰ Totes les cites del paràgraf anterior són d’aquest article i totes les negretes són nostres.

funcionament assembleari. El model organitzatiu de Flecha tendia a una “militància unicentrada i absorvent” al voltant de l’escola d’adults i de l’educació d’adults. Segons aquest model, no escrit, no redactat, intuït, la vida girava i havia de girar al voltant d’un únic centre, l’escola, l’educació d’adults i els seus membres. En gran part aquesta havia estat la pràctica que havia permès el naixement de les escoles d’adults.

Però havien passat deu anys. Llegint una entrevista del diari ARA al grup musical Txarango que estaven preparant la gira de comiat m’ha semblat que els anys i els motius eren suggerents i comparables amb els que es van trobar les escoles d’adults. L’entrevistador els pregunta: per què s’acaba Txarango? I un dels components respon:

Una de les principals raons és que ho vivim amb mola intensitat i portem deu anys dedicant-nos-hi. El grup i la nostra manera de viure’l fan que pràcticament no hi hagi espai per a res fora del projecte. Som deu persones diferents vivint-ho tot a través del grup, que és un projecte col·lectiu, intens i que no té horaris (...) Volíem viure altres coses. És que un terç de la nostra vida l’hem dedicat a Txarango... (...) Quan poses tota la vida en un lloc deixes de viure moltes coses, i això sí que ho he sentit. Hi ha molta renúncia. Tot i així, totes les coses que no ens han sortit bé, que no hem sabut viure, les hem viscut perquè eren coses a aprendre. La vida t’agafa i et sacseja, i almenys joestic super agraït de tot el que hem viscut (Cervantes, 21 de juny del 2020).

Els mestres dels setanta, que segons l’estudi de Rosa Quitllet (1983, p. 44), tenien el curs 1977-78 una edat mitjana de 28,3 anys, deu anys més tard havien anat adquirint altres compromisos personals: la vida havia esdevingut per a ells “policentrada”. Molts i moltes continuaven amb una actitud i una pràctica professional no limitada al compliment estricte del contracte funcionarial, no havien “abandonat” les motivacions i les pràctiques anteriors, continuaven lligades a l’entorn, intentaven ser innovadores i crítiques. Però sigui perquè la pràctica de la Verneda es publicitava, es presentava o s’entenia publicitada com la genuïna,

era rebuda per algun sector amb la resistència que pot provocar la pregària del fariseu: "Déu meu, et dono gràcies perquè no soc com els altres homes, (...) ni soc tampoc com aquest publicà" (Lluc 18:11). En aquest sentit hem subratllat com l'escola de Sant Joan Despí llegia en l'article de Ramon Flecha que denunciava la burocratització de les escoles d'adults, que aquesta burocratització "era contemplada no com un problema comú al qual hem de combatre conjuntament sinó com la burocratització «dels altres»". És possible també que la presència de l'escola d'adults de la Verneda despertés algunes males consciències i provoqués rebots. El cert és que creava en algun sector de les escoles d'adults admiració i en altres rebuig cutani. Hi havia altres escoles amb pràctiques semblants, amb les variants derivades de la seva història, del seu entorn, de la personalitat dels i de les mestres i del pas del temps, que no provocaven refús: l'escola d'adults de Ripollet, la de Manlleu, la de Ca N'Oriac, les de Salt i Sarrià de Ter de Girona, la Freire de Barcelona (Juncadella, Lobo i Marín, 1985), els Tarongers de Mataró, Sant Roc de Badalona, la de Bonavista o la de Valls de Tarragona, la de Sant Cosme de El Prat de Llobregat, entre moltes d'altres (Monogràfic. Formació Permanent d'Adults, març-abril 1985).

Però no solament la Verneda provoca a certes persones al·lèrgia. El seu coimpulsor Ramon Flecha produïa en alguns casos aquestes mateixes respostes oposades, o adhesions incondicionals o urticària compulsiva. Hem vist en l'article de l'escola d'adults de Sant Joan Despí aquesta última reacció. Veiem ara un exemple d'adhesió. En el llibre que resumeix i difon una tesi doctoral sobre Ramon Flecha i Jesús Gómez dirigida per tres professors de "las universidades de Massachusetts, UNED i Valladolid", i "cuyo contenido ha llegado a obtener la máxima calificación después de seguir el riguroso proceso de evaluación de gran nivel internacional (...) por un tribunal constituido por cinco personas de cuatro diferentes universidades, dos de ellas doctoras por Harvard", se afirma (Giner, 2011):

En 1995 conoixí a Ramon Flecha (...) Al poco tiempo de conocer a Flecha ya le dije que mi tesis doctoral quería hacerla sobre él, ya que entendí que de aquí a un siglo sería, sin lugar a dudas, uno de los autores del territorio peninsular más citado en el mundo en su ámbito (p. 13).

La meva generació per desgracia no podrà comprovar la veracitat d'aquesta profecia, però aquesta lectura em va recordar un fragment de Weber (1964) sobre el carisma concedit als poders públics que *mutatis mutandi* podria aplicar-se a aquest relat. Aquest carisma crea postures contraposades, per una banda l'entrega personal i per l'altra la injúria com a únic argument (a ressaltar el llenguatge religiós que fa servir Weber):

Sobre la validez del carisma decide el *reconocimiento* (...) por parte de los dominados; reconocimiento que se mantiene por "corroboración" de las supuestas cualidades carismáticas. Ahora bien, el reconocimiento no es el *fundamento* de la legitimidad, sino un *deber* de los llamados, en méritos de la vocación y la corroboración, a reconocer esa cualidad. Este "reconocimiento" es, psicológicamente, una entrega plenamente personal y llena de fe surgida del entusiasmo o de la indigencia y la esperanza.

El reconocimiento crea un deber. (...) [La] lucha por el liderazgo que solo puede decidirse por reconocimiento (*según deber*) de la comunidad, en la que el derecho sólo puede estar de un lado, mientras que del otro sólo está la *injuria* sujeta a expiación (...) [La dominación carismática] no conoce ninguna apropiación del poder de mando, al modo de la propiedad de otros bienes (...) sino que es legítima en tanto que el carisma personal "rige" por su corroboración, es decir, en tanto que encuentra reconocimiento y "han menester de ella" los hombres de confianza, discípulos, séquitos (pp. 194-195).

Com he dit abans, Ramon Flecha va representar durant aquests anys dels vuitanta un mentor teòric de l'educació de persones adultes, va insistir a moltes i a molts mestres perquè es traguessin una llicenciatura, va impulsar la creació de materials didàctics, va plantejar

debats sobre lectures psicològiques i pedagògiques en relació amb l'educació d'adults, va fomentar la investigació, va descobrir que moltes de les pràctiques dels Estats Units eren adaptables a la nostra situació, i en tot aquest procés va crear adeptes i adversaris, no tant per les seves aportacions i adaptacions teòriques i pràctiques sinó pel seu estil de lideratge que recorda de nou una cita bíblica, “qui no està amb mi, està contra mi. Qui amb mi no recull, escampa” (Mateu 12:30). Aquest estil recorda també el principi de la metafísica aristotèlica del tercer exclòs en les proposicions suposadament contradictòries com la de Mateu (*tertium non datur*), creant un fals dilema on no hi ha opcions intermèdies i crítiques. Curiosament la cita bíblica de Mateu es contraposa a la de Lluc 9:50, “el qui no està contra vosaltres, està amb vosaltres” que hauria admès postures intermèdies i una lògica difusa. Soc conscient que estic fent una interpretació personal per entendre l'animadversió encoberta de l'escola de Sant Joan Despí que esclataria a les III Jornades. Interpretació personal, però avalada per moltes converses amb Ramon Flecha en aquella època i posteriorment. Avalada també per les entrevistes que he realitzat per a aquest treball, totes elles marcades per aquesta dicotomia entre aportacions teòriques valorades positivament i estil de lideratge. N'ofereixo tres exemples:

Ramon Flecha. El veig una persona important, que ha marcat una època, un estil, una forma de participar a l'escola. Però amb ell sempre l'he vist això de o estàs amb mi o estàs contra mi, o ets amic o ets enemic. En aquest sentit sempre m'he sentit estrany. No he compartit ni comparteixo *lo* dels col·laboradors, ho veig una mica perillós.²⁷¹

El doctor Flecha. Era un personatge, és un personatge. El conec des de fa molt temps de quan ell estava a l'escola d'adults de la Verneda, que era el Pope. Ell venia em sembla d'una organització, OIC, i suposo que va portar una miqueta l'estructura mental de l'organització a l'escola d'adults. Una estructura jeràrquica, *de que* hi ha un Pope, i

²⁷¹ Annex entrevistes n. 10, Juanjo Candanedo.

aleshores hi havia tota una sèrie d'acòlits que anaven seguint totes les instruccions que donava el Pope. De tant en tant llegeixo alguna cosa que fa, una mica en la línia de l'AEPA, del que parlàvem ara, d'aquest tercer sector, de l'educació d'adults una mica per aquesta banda²⁷²

Ramon és un referent indiscutible, té una visió de futur, i té una visió de com han d'anar les coses. Potser té unes maneres de fer que no ens acaben d'agradar, això és una mica la reflexió que a vegades fèiem. Ha fet molt, primer, quan va insistir que tots els que érem mestres havien d'estudiar Pedagogia o alguna llicenciatura, que s'havia de fer el pas al català, que s'havien de fer materials didàctics, que s'havia de fer teoria, que s'havia d'investigar, que s'havia de fer el pas a la universitat. Per tant, des d'aquest punt de vista, és un referent, i penso que té un mèrit indiscutible.

Però és una persona carismàtica. I això té els pros i contres, de totes aquestes personalitats tan carismàtiques. Una persona que a vegades és sectària, i llavors és amb mi o contra mi, i no hi ha termes *mitjos*. I en aquest sentit, penso que amb això ha fet mal, amb *lo* altre ha fet bé, doncs perquè tenia aquesta visió de cap a on havia d'anar.²⁷³

Evidentment caldria contrastar aquestes opinions amb les de Ramon Flecha, amb el qual he estat molts anys col·laborant amb bons records per part meva tant personals com intel·lectuals. Quan vaig proposar-li entrevistar-nos per parlar d'aquest i altres temes de la tesi ho va declinar²⁷⁴. Però tenim a bastament els seus escrits, especialment (Flecha, 1997) *Compartiendo palabras* amb àmplies ressenyes autobiogràfiques per personatge de ficció interposat.

²⁷² Annex entrevistes n. 36, Joan Queralt.

²⁷³ Annex entrevistes n. 31, Margarida Massot.

²⁷⁴ Per no posar en un compromís els seus col·laboradors i col·laboradores més directes, amb els que en altre temps havíem compartit projectes i amistat i als que continuo considerant personalment, no he intentat entrevistar-me amb cap d'ells o elles.

Vull afegir un element més interpretatiu per acabar d'entendre el clima amb què vam arribar a les III Jornades d'educació d'adults organitzades per l'AEPA. Com a funcionari he estat mestre d'adults de la Generalitat, he treballat a l'Administració de la Generalitat en un càrrec a la pràctica irrellevant i també he estat professor associat de la universitat, sempre treballant el tema de l'educació de persones adultes. Tres estaments diferents, escola, administració pública, universitat. En tots tres, davant dels problemes o les situacions controvertides, s'acostumen a crear mecanismes d'heteroinculpció que dificulta el diàleg i la possible col·laboració (no sempre possible!): **la culpa és dels altres**, amb resistències a l'autoanàlisi crític de les postures pròpies. Simplificant molt - soc conscient -, segons el lloc des d'on es contempla la mateixa realitat la culpa és dels buròcrates, tècnics o polítics de l'administració; o dels teòrics universitaris que no toquen de peus a terra; o dels mestres que només busquen receptes o tendeixen a eludir les seves responsabilitats. Cada estament opina "dels altres" en genèric i com a irreductibles. A més, qualsevol mestre que passa a l'administració o a la universitat pot ser contemplat com un "desclassat" per bona part dels companys o companyes que no formen part del seu cercle proper. Evidentment no sempre és així, tot i que és cert que les preocupacions i els punts de vista des d'on es contemplen els mateixos fets canvien observats des d'un estament o un altre. En aquests anys Ramon Flecha havia entrat com a professor a la Universitat de Barcelona, per tant, podem intuir que el seu article a Guix era llegit des de la perspectiva de "la base", des d'algunes escoles, amb una càrrega negativa. Significativament en el mateix número de *PAPERS* hi ha un article de Flecha (1988b) sobre Freire amb motiu de la seva investidura com a Doctor Honoris Causa. En ell apunta que Freire havia estat un referent en els anys seixanta i setanta del que ara només es guarda el record

d'allò que algun dia va significar molt per a nosaltres però que ja no forma part de la nostra vida actual. Potser algunes vegades vam pensar que s'havia acabat per sempre tant

la influència de la seva obra com les actituds revolucionàries, l'esperit crític, l'esperança i fins i tot la utopia que va inundar certs ambients en “aquella època”. De cop Freire se'ns presenta en aquesta Catalunya que ja ha consolidat la democràcia. “¿I per a què volem aquest ara aquí?”. “Ah!, o sigui que el 1980 va tornar al Brasil i no es va quedar en la molt més ‘cèntrica’ Ginebra”. “Però ara ja no viu entre els camperols analfabets i és professor universitari, es deu haver integrat” (...) “Em sembla que aquest no està reciclat, no tindrà massa a dir-nos en la nostra situació actual” (p. 16).

Caldria preguntar a Ramon Flecha a qui es referia o qui eren les persones o escoles que amb sorna parlarien de Freire com aquell que “ja no viu entre els camperols analfabets i és professor universitari” i, sense relació estricta, si es referia en el seu article a escoles com la de Sant Joan Despí - molt probablement, ja que com a membre significat de l'AEPA hauria tingut accés a l'article abans de publicar-se - que podia representar o reflectir les sensacions de moltes altres escoles de l'època. No cal fer especulacions, en el número 10 de la revista *PAPERS*, Flecha (1988c), firmant com a mestre col·laborador de l'Escola d'Adults Verneda-Sant Martí, contesta amb un article al de l'escola d'adults de Sant Joan Despí comentat en els paràgrafs anteriors. Atès el curt espai del que disposava a la revista “m'he decidit pels aspectes més profunds perquè crec que ja ha arribat el moment de contraatacar frontalment aquesta desideologització que ens imposen pertot i que pretén anul·lar les nostres consciències”. Es refereix a continuació a l'interrogant que plantejava l'article de l'escola d'adults de Sant Joan Despí i que indubtablement li atribuïen: “Serà enyorança de *tot temps passat va ser millor?*”

Difícilment podem pensar això els que ni dormint podíem estar tranquils perquè qualsevol *truc de matinada* podia ser l'antesala d'una encara més gran pèrdua de llibertat (...). Una de les ofensives més importants que la cultura del poder establert ha portat últimament contra les postures progressistes ha estat l'intent d'arraconar-les en un passat ja superat

(...). Es curiós que a finals dels seixanta, també fos un poder profundament ideològic (el franquista) el que impulsés la famosa teoria de l'ocàs de les ideologies. De nou ara no han faltat tribunes i prebendes del poder pels que han defensat una estètica oposada a l'ètica, una tècnica enfrontada a la política, una relativització dels poders progressistes, un qüestionament dels projectes col·lectius alternatius com a dogmàtics, intolerants i passats de moda. De nou, doncs, la desideologització amaga la defensa de la ideologia del poder establert al qual serveix (pp. 14-16).

El segon punt que planteja és el dubte sobre la línia que abordarà la reforma educativa de la LOGSE. De nou apareix el tema de la desideologització: “Oposar-se a la venda de material antiavalots a Pinochet, al sistema economicosocial que assassina de gana un nen cada dos segons, a l'alienació televisiva o als exàmens als adults deixaven de ser criteris polítics, humanitaris, culturals o pedagògics i passaven a ser qualificats de prejudicis” (Flecha, 1988c, p. 15). Barrejar els exàmens als adults amb la mort dels nens per inanició o la venda d'armes a Pinochet sembla com a mínim un tipus d'argumentació *ad hominem* abusiu que no facilita el diàleg. Com les detencions o el record de l'ocàs de les ideologies de l'època franquista del paràgraf anterior. Amb aquest clima tens, dos nuclis de persones de l'associació i de les escoles d'adults difusament oposats, no ben definits ni la composició dels nuclis, ni els arguments contraposats, i amb espectadors no adscrits als diferents posicionaments, es van realitzar les III Jornades de l'AEPA el març de 1988.

El número 10, de juny de 1988, de la revista *PAPERS* es dedica gairebé íntegrament a aquestes jornades. Cal subratllar la gran assistència de mestres d'escoles d'adults i d'altres àmbits formatius adults com mestres de presons, de formació ocupacional o de català per a adults. Una professora i un professor de l'Escola de Mestres de la UAB destaquen precisament “l'assistència a aquestes jornades” i “la quantitat de comunicacions” que s'han presentat (Cardona i Vilaplana, 1988, pp. 11-12). En el desenvolupament de les jornades van

aparèixer tres elements de confrontació. Des del punt de vista organitzatiu, 1) la moderació dels debats de les jornades i el poc espai dedicat a les comunicacions. Des del punt de vista ideològic-laboral, 2) l'estatus de mestre funcionari i el paper del voluntariat o col·laboradors i col·laboradores a les escoles d'adults. Des del punt de vista pedagògic, 3) el debat sobre la programació i la forma d'avaluació.

1) La moderació dels debats i l'espai de les comunicacions. Un dels moderadors de les Jornades manifesta “*una certa recança* perquè he sentit acusacions de dirigisme i de no permetre la discussió que, malgrat tenir molt clar que no són certes, em deixen un cert regust d'insatisfacció” (Tuset, 1988, p. 4). L'Escola d'Adults de Ca N'Oriac se'n fa ressò d'aquest tema organitzatiu. Estan d'acord que cal reflexionar de tant en tant sobre la direcció en què s'ha d'enfocar la pràctica, però

diferim de la forma com s'ha enfocat. Així, situar un marc basat en un 90% en la discussió de ponències molt dirigides, quant a les conclusions, i en un 10% d'intercanvi d'experiències (comunicacions), ens sembla que ha portat a un debat teoricoideològic sense igualtat de condicions [amb] un problema important, la indefinició del llenguatge que s'utilitza, la qual cosa porta moltes vegades a extreure conclusions sobre pre-judicis (...) Una altra qüestió és que el debat s'ha abordat des de postures poc flexibles per part de sectors importants de participants – entre ells molts moderadors – insistint a polaritzar posicions que en realitat no són contradictòries (Escola d'Adults Ca N'Oriac, juny 1988).

Afegeixen un decàleg irònic de com passar per “avançat” i de com passar per “carca”, lògicament en funció de la seva postura crítica. El primer punt dels respectius decàlegs plantegen que es passa per «avançat», “repetint, llegint i assentint tot allò que diu la *ponència* que és avançat”, i per «carca», “entrant en el debat d'una forma honesta, sabent que et tocarà el rebre”. Un altre grup de mestres de diferents escoles del Vallès escriuen en el mateix sentit “que l'estratègia que s'ha seguit – forçar unes conclusions enmig d'un notable desconcert,

poc aprofundiment i falta de clarificació – és perjudicial” (Comelles, *et al.*, juny 1988, pp. 8). Finalment recollim l’opinió del grup organitzador a la mateixa revista: “Es fa difícil de dir si calia el debat ideològic. En tot cas és ben clar que tothom en tenia ganes, vistes les coses en perspectiva. Que no sempre estigués conduït de manera prou hàbil va afegir acarnissament a la poca flexibilitat que, si hom pot fer un judici de (males) intencions, ja estava previst de feia setmanes” (Grup organitzador de les Jornades, 1988, p.12).

2) L’estatus de mestres funcionaris, el seu “perfil”, paraula que és comentada amb sorna a alguns articles. No és fàcil definir què es debatia, ja que la majoria de les persones que formaven part dels sectors que es podrien considerar contraposats en un sentit o un altre tots eren funcionaris propietaris o interins. En el fons es va debatre la “forma” de ser funcionaris i el capteniment del mestre funcionari a l’aula i a l’escola, des d’un punt de vista polaritzat segons l’escola d’adults de Ca N’Oriac (1988) en l’article citat:

Aquesta polarització fins la deformació ja s’inicia en les ponències que sembla que vulguin oposar contínuament: el mestre d’adults que «vol ensenyar» amb l’animador sociocultural que «vol dinamitzar i canviar la societat a partir de l’escola» (...). Ens preocupa tanta insistència a denunciar el perfil de «funcionarització» (de qui?), de la «professionalització», etc.. que de set punts del perfil [del mestre a la ponència social], sis siguin de caire sociopolític i només un parli del fet que és també un educador especialitzat. Què està passant? (p.6)

Les mestres de la Trinitat Vella també recorden a l’entrevista el seu desconcert pel que estava passant:

La planxada de titllar-nos a les escoles d’escoles buròcrates, d’escoles funcionaries, d’escoles antidemocràtiques i això va ser com un, “però què és això?” I aquest judici des de dintre! Algunes tenien l’essència de l’educació d’adults, les altres no. Xarxa pública igual a burocratització social, per tant, iniciativa social. Passar a una mena de

pseudoprivatització de l'educació d'adults. Nosaltres érem buròcrates o funcionàries, però d'alguna manera els que anaven per lliure al final també arribaven a acords amb la Generalitat²⁷⁵.

És simptomàtic que “arribar a acords amb la Generalitat” – ¿qualsevol acord? – en aquest clima de confrontació sembli sinònim de burocràcia en sentit pejoratiu o de traïció pels que tenien “l'essència de l'educació”. També el grup de mestres de diferents escoles del Vallès citats en els paràgrafs anteriors aporten el seu punt de vista:

línia pedagògica i institucional, que gairebé es desprenen dels objectius marcats per la tasca de les escoles d'adults en aquests deu anys i que quasi tots aquests carques funcionaris tenim al cap, sinó que cal veure si amb aquests punts anem més enllà de la integració i l'entreteniment (Comelles *et al.*, 1988, p.9).

Un altre grup d'escoles (Escola d'Adults St. Joan Despí *et al.*, 1988) parteixen en el seu article d'unes paraules del ministre Maravall al Congrés dels Diputats en relació amb la reforma educativa, la futura LOGSE. Es referia el ministre a l'educació d'adults i deia en seu parlamentària segons l'article: “Soy partidario decidido de ir pasando de una gestión directa de la oferta a una política de cooperación, fomento y supervisión de una oferta múltiple, asignando gastos a transferencias corrientes más que a personal” A continuació l'article comentava:

“Així l'administració només «coopera, fomenta i supervisa una oferta múltiple» i no gestiona ni organitza l'educació d'adults directament (...) ¿Té alguna relació amb el desprestigi que s'ha estat fent dels professionals i de les escoles públiques d'adults?” (p.7). Se sobreentén que el desprestigi es referia a les postures del sector preminent a les jornades. Tanmateix, les dues postures, la del ministre i la d'aquestes escoles d'adults plantegen un

²⁷⁵ Annex entrevistes n. 38, Marcè Redon i Montse Martínez (CFA Trinitat Vella), Trini Rovira i Montse Ruiz.

tema de fons: davant d'un dret com el de l'educació bàsica d'adults, ¿l'administració pública ha de gestionar i organitzar directament els serveis, les escoles, amb el seu personal, o ha de cooperar, fomentar i supervisar una oferta múltiple com deia el ministre? ¿O les dues coses alhora? Les dues realitats de fet han coexistit i coexisteixen, les escoles d'adults públiques i les entitats que fan formació bàsica d'adults sense ànim de lucre, tot i que aquestes últimes sempre a precari, sense un compromís econòmic estable per part de les administracions i amb una supervisió simplement burocràtica.

D'aquesta sensació de “rebuig del funcionariat” i dels que obtenien la plaça “en propietat” per part d'un sector es va passar a sobreentendre per part de l'altre sector que es feia un elogi del voluntariat – “fins que no ens deixin ser ministres de forma voluntària no volem ser mestres d'adults de forma voluntària”, escriuen els mestres del Vallès (Comelles et al., 1998) – cosa, el voluntariat, que es pressuposava que indirectament afavoria a l'administració i a l'inveterat dèficit pressupostari que havia patit i continua patint la formació bàsica de persones adultes. “No entenem que pensadors tan brillants «posats de perfil» no recordin que varen ser els primers en «la escalada hacia el funcionariado» [es refereixen a l'inici de les escoles d'adults] i per tant els demanem de la seva coherència que siguin els primers a prendre l'excedència per passar al voluntariat gratuït” (p.10).

La ponència institucional feia la proposta de la creació d'un consell interdepartamental amb membres dels sindicats, empresaris i administracions. Els mestres del Vallès es preguntaven de nou amb ironia, “¿s'explica pel fet de voler facilitar reconversions? ¿I serà amb funcionaris aquells amb els quals hauran de pactar els que van de perfil? (...) ¿D'aquí es pot deduir que existeixen dos tipus de funcionaris: els bons, organitzadors i pensants que són els que han d'escoltar els que estan de perfil i els dolents, en extinció, «currantes» a les escoles”. Acaben el seu article recomanant la *Imitación de Cristo* de Tomàs de Kempis i a Sant Francesc d'Asís “(alies el «pobrissó» patró dels voluntaris)” i, finalment citen un

fragment de l'obra de teatre Hörderlin de Peter Weiss: “Es el enemigo mortal de toda existencia unidimensional, odia la chapuza, el servilismo. Desprecia a quien teme perder el pellejo y a quien tiembla por perder el empleo” (Comelles *et al.*, 1988, p. 10). No hi ha dubte que les espases estaven aixecades i es van mantenir aixecades especialment durant l'etapa següent a Benestar Social.

3) La forma d'avaluar els alumnes, exàmens sí o exàmens no. Va ser el cavall de batalla de les discussions sobre la ponència pedagògica. Però prèviament el grup que hem denominat del Vallès qüestionava el llenguatge de les ponències que

serveix per donar una imatge revolucionària que no té a veure amb el contingut real (...).

Ens referim concretament als termes «lluïta progressista» pel poc que té de lluita quan només es planteja una renovació pedagògica i s'obliden reivindicacions salarials i de condicions de treball perquè sense aquestes és impossible la renovació, i pel poc que té de progressista quan no es parteix de l'estudi de la realitat pedagògica a les escoles a l'hora de plantejar unes ponències i se suposa una pràctica pedagògica tradicional i es parla de retrocés de forma pamfletària i amb l'objectiu de fingir-se «los guapos y progres de la película» (Comelles *et al.*, 1988, p.9).

A l'escola d'adults de Ca N'Oriac (1988) li semblava que hi havia dues valoracions diferents sobre els programes,

qui veu molt important tenir un programa «avançat» sobre el paper, encara que no sigui el que es fa, sinó cap on s'ha de tendir, i qui pensa que el problema no és tant de programa sinó com portar a la pràctica qüestions ja definides i redefinides a nivell programàtic en anteriors jornades (gestió de l'escola amb alumnes, autoaprenentatge, dinamització sociocultural, ensenyament reglat i no reglat)

I concretant sobre el tema dels exàmens, plantejava que s'havien “extrapolat les coses fins al punt de fer d'un element a valorar dins el context de l'avaluació (les famoses «proves o no

proves»), una pedra de toc sobre la qual s'edifica tota la filosofia. Portat a l'extrem, podríem dir «És progressista, avançat i d'esquerres qui no en fa» i «funcionari i carca qui en fa»”(p.6).

La quantitat d'intervencions i certa exasperació en els debats va fer que les propostes aprovades pels grups en el marc de la ponència social no van poder ser discutides a les jornades. El dia 30 d'abril, un mes i escaig més tard, es va reunir una assemblea que les va recollir. Transcriu les que es refereixen directament a l'educació d'adults que podien haver sigut acceptades per la majoria, a excepció possiblement de la “defensa dels centres públics d'iniciativa social”, si no fos pel clima de desqualificacions mútues que s'havia anat creant prèviament a les jornades.

S'ha de deixar clar que l'educador/a d'adults és un treballador/a assalariat/da i per tant la seva dedicació s'ha de contemplar amb un nivell d'exigència que no sobrepassi els seus drets laborals.

Posar les necessitats socioculturals dels participants davant dels interessos corporatius laborals dels professionals a l'hora de definir el projecte educatiu, horaris...

Rebuig de les dinàmiques corporatives funcionaries que defensin interessos propis per sobre dels col·lectius.

Lluita contra les pràctiques de dominació dintre dels centres d'educació d'adults.

Defensa dels centres públics d'iniciativa social.

No totes les opcions són iguals: unes afavoreixen els dominants i altres els dominats

La desqualificació de les ideologies alternatives al sistema és la defensa de la situació actual i, per tant, dels sectors dominants (Ponència social, juny 1988).

De nou l'escola d'adults de Ca N'Oriac (1988) resumeix la seva postura sobre els debats a la Jornada. “Donada la polarització ens ha tocat jugar el paper de «dolent de la pel·lícula» o «d'advocat del diable». ¿Potser és que la «lluita ideològica» és maniqueista per naturalesa, mentre que la realitat és més complexa? Ens sembla perillós treure les coses fora de context,

és un terreny on es podria caure fàcilment en una dinàmica autodestructiva, que només porta al desprestigi de l'AEPA i del moviment, i més quan les jornades es fan a portes obertes” (p. 6).

D'aquestes jornades l'AEPA va sortir força debilitada quant a la seva implantació, representació i coordinació de les escoles d'adults. La mateixa AEPA que segons Flecha (1985), dos anys abans, estava entre els col·lectius que seguien la triple orientació d'aglutinar iniciatives populars públiques, que havien trencat la tradicional divisió entre activitats reglades i no reglades, i amb funcionament democràtic “con la que están relacionadas la mayoría de las más de 150 escuelas de Cataluña” (p. 9). Em deien a una de les entrevistes citades: “Jo me'n recordo que vaig dir: «Si fem això molta gent marxarà», i el Ramon va contestar, «Ja en vindran d'altres». Pot ser que tingués a veure amb la negativa als exàmens per part del Ramon?”²⁷⁶ Tanmateix, es va cohesionar un nucli més reduït entorn de les postures expressades en les ponències treballades, social, pedagògica i institucional, esperonat alhora per les desqualificacions rebudes. Recordo una reunió on un membre destacat de l'associació va preguntar a un company “tu, ¿a quin costat del riu hi ets?”, i ell va respondre, “i qui ha posat el riu?”.

Recullo de Wayne Ross (2015) una reflexió: “Massa sovint la pedagogia crítica es conceptualitza des de dalt (...), té un complex de messies educatiu que massa sovint converteix els educadors crítics en sacerdots que tenen la missió d'arbitrar la vida quotidiana dels estudiants i els mestres” (pp. 7 i 8). Però em permeto una postilla pensant en la situació de confrontació que he estat relatant. És fàcil atribuir als messies de torn tota la responsabilitat, de convertir-los en bocs expiatoris que carreguen amb les conseqüències indesitjables. Però crec que des de la distància històrica no podem descartar la responsabilitat de tots i totes les que convençudes o convençuts els segueixen – els hem seguit en un o altre

²⁷⁶ Annex entrevistes n. 1, Conxita Abellí.

moment - amb poca anàlisi crítica, o per comoditat, acceptant el miratge somniat que distorsiona la realitat, incapaços de preveure les repercussions que ens aporta la visió històrica. En paraules de Primo Levi (2000), “com que és difícil distingir els profetes autèntics dels falsos, és millor sospitar de tots els profetes; és millor renunciar a les veritats revelades, encara que ens exalting per la seva simplicitat i la seva esplendor, encara que les trobem còmodes perquè s’adquireixen gratis” (p. 232). Però a pilota passada sempre és fàcil fer judicis. Tanmateix necessaris per aprendre’n, si és possible.

Un judici més asèptic me’l dona una mestra de l’època, actualment inspectora:

Recordo tota aquesta època amb una sèrie de persones molt implicades i que d’alguna manera tot el que va ser el moviment de formació d’adults si no hagués estat impulsat per una sèrie de persones i per una certa associació, doncs probablement no hagués tingut el volum que tenia, penso que hi havia persones molt compromeses. També crec que hi havia potser igual un cert immobilisme en alguns aspectes.²⁷⁷

L’agost de 1988 l’educació d’adults va passar a dependre del Departament de Benestar Social. La situació va canviar radicalment, però el distanciament de moltes escoles, la ruptura profunda d’altres, encara que difosa, i les suspicàcies entre unes postures i altres van continuar.

6.4 Resum interpretatiu: ocasions perdudes

El 1977 es restableix la Generalitat de Catalunya. Però mentre arribaven els traspassos efectius, força ajuntaments elegits el 1979 van assumir responsabilitats en el tema de l’alfabetització i de la formació bàsica de persones adultes. Alguns van fer campanyes d’alfabetització, van dotar de mestres que compartien docència i constituïen un claustre únic amb els mestres del ministeri, després de la Generalitat i, com els corresponia, van oferir

²⁷⁷ Annex entrevistes n. 3, Àngels Almendros.

locals amb més o menys condicions a les escoles d'adults naixents. Hi havia una realitat i una sensibilitat davant del desert cultural heretat de la dictadura que calia conrear. Però progressivament, a mesura que la sensibilitat social per la formació bàsica dels adults anava disminuint, a mesura que la Generalitat exercia les competències en educació de persones adultes, aprofitant, quan es donava el cas, que les relacions en el si del claustre mixt amb mestres de la Generalitat i mestres del municipi es deterioraven o per dificultats econòmiques dels municipis o quan les diferències polítiques amb la Generalitat convergent s'incrementaven, per una o altra raó, els ajuntaments van anar retirant la seva implicació. No obstant això, en moltes poblacions mitjanes, on la Generalitat no ha creat escoles d'adults pròpies, els municipis s'han continuat sentint responsables de la situació acadèmicament precària de bona part de la població jove o adulta i han mantingut o creat escoles d'adults municipals amb un percentatge força significatiu en el conjunt de Catalunya.

Els traspassos efectius de competències en matèria d'educació van arribar el primer trimestre de 1981. Hem recordat les paraules del diputat Felip Lorda al si del parlament de Catalunya - no contradites ni posades en dubte per cap altre parlamentari -, segons les quals "l'educació d'adults no va ser ben rebuda pels negociadors de la Generalitat, i que va ser gairebé una imposició de Madrid dient que si s'admetien les transferències de l'educació primària també havien d'admetre la d'adults" (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983). Costa interpretar aquesta resistència de la comissió de transferències, quan el que acostuma a ser norma en aquests casos és acceptar el màxim de traspassos possibles sempre que vagin acompanyats de les partides pressupostàries corresponents. Podem suposar que, acordat el volum pressupostari que s'havia de transferir per educació, en el mateix paquet s'inclouïa l'educació d'adults, lògicament sense cap suplement econòmic i, per ignorància de la seva dimensió, la comissió negociadora no la volgués acceptar. Finalment, dirà Lorda, "es va admetre com una mena de torna". El concepte de torna o afegitó es pot continuar suposant

quan més endavant alguns càrrecs directius de l'administració han d'acceptar la responsabilitat de l'educació de persones adultes.

Un altre element que apareix en la mateixa sessió del parlament és el que podem denominar la “solució demogràfica” per a l'educació d'adults. El diputat Lorda defensa la importància de l'alfabetització i el Conseller respon que “és més urgent escolaritzar adequadament els alumnes d'Educació General Bàsica i de Preescolar, que els altres nivells, perquè, si aconseguim una bona escolarització dels infants, els problemes de mancances d'educació bàsica dels adults deixarà d'existir en el futur” (Parlament de Catalunya, 15 de juny de 1983). Caldrà, per tant, només esperar que vagin morint les generacions no ben escolaritzades. És a dir, en la mentalitat del Conseller, l'educació d'adults és una repesca o segona oportunitat, innecessària si la primera és reeixida.

Caldrà retenir la imatge de la torna o afegitó i l'esperança mai confirmada de la “solució demogràfica” en el tema de l'educació bàsica de persones adultes. Creiem que cal afegir de nou en aquest resum la importància de les persones concretes, especialment quan un tema com el de la formació d'adults té poca presència pública. Sara Blasi, Directora General d'Ensenyament Primari pràcticament durant tot aquest període va encarregar a la Cap del Servei Tècnic d'Inspecció, Montserrat Sala, de la qual depenia com a Secció la formació de persones adultes, que creés el Servei de Formació Permanent d'Adults. Montserrat Sala, abans d'accedir a la inspecció, havia treballat com a mestra d'adults a les barraques del Somorrostro al matí i a la tarda fent classes a adults a la biblioteca d'una escola infantil de la Barceloneta. A continuació va exercir a l'escola de Sant Raimon de Penyafort, una de les escoles creada en la campanya d'alfabetització de 1963. Ella, Esteban i Farré (1975), tots mestres de Sant Raimon havien publicat un llibre sobre l'educació permanent en un sentit multicomprensiu i holístic. Rafael Farré, que durant un semestre de 1980 també havia estat mestre alfabetitzador a Nicaragua, la va acompanyar a la Generalitat en el Servei d'Educació

Permanent. És l'única vegada en aquest àmbit que arriben a càrrecs de responsabilitat a la Generalitat mestres que prèviament coneixien la pràctica educativa amb públic adult i que a més hi havien reflexionat prèviament.

En una carta interna demanant el canvi de rang administratiu, Montserrat Sala plantejava “un Servei [d'Educació Permanent] amb dues seccions, una secció sociocultural i d'ordenació educativa i una altra de planificació i estructures. La secció sociocultural constaria d'un sector d'informació acadèmica, cultural i laboral, un sector d'orientació psicopedagògica i d'orientació professional i un sector d'orientació i foment d'activitats socioculturals (no curriculars): excursions, visites a museus, cinefòrum, conferències, tallers de manualitats i experiències, tallers d'expressió...”²⁷⁸. No cal dir que estem davant d'un plantejament que supera el marc de la segona oportunitat acadèmica, obre les portes a un servei d'orientació que mai ha aterrat a les escoles d'adults i normalitza els tallers culturals que les escoles d'adults estaven realitzant.

El primer Decret que regula la Formació Permanent d'Adults estableix que l'organització dels centres i per extensió implícita les aules “haurà de permetre professar i coordinar tant activitats acadèmiques del nivell d'EGB com activitats d'educació complementària” (Departament d'Ensenyament, 1983a). I l'Annex d'una Ordre posterior per la qual s'aproven amb caràcter experimental els programes del Certificat d'Escolaritat afirma que “caldrà, (...) reorientar l'ensenyament d'adults, (...) vers la participació activa en la transformació i l'enriquiment de la societat en què estem immersos”. Així doncs, caldrà que “el projecte educatiu que aquestes orientacions volen enquadrar reuneixi les característiques següents: a) Definició d'uns continguts mínims que permetin l'alumne d'interpretar la complexitat del món actual, b) Una educació encaminada a facilitar l'actuació activa de l'adult en la societat, a partir de la seva pròpia reflexió i la seva opció personal” (Departament d'Ensenyament,

²⁷⁸ Arxiu personal de Montserrat Sala

1985a, Annex). Aquest canvi de paradigma en la formació bàsica de persones adultes, formació bàsica acadèmica que permeti interpretar la complexitat del món, orientació formativa, cultural i laboral, formació per a la participació activa en la transformació de la societat, foment d'activitats socioculturals... mai es va poder concretar administrativament. No era possible en la pràctica al Departament d'Ensenyament. En aquest mateix sentit d'obrir unes barreres invisiblement establertes, la Direcció General d'Ensenyament Primari va arribar a acords amb l'INEM per fer cursos de formació ocupacional a les escoles d'adults i cursos de graduat escolar finançats per l'INEM. Acords que es van dur a terme, però que van tenir un molt curt recorregut. La cotilla del Departament començava a fer notar els seus vímets. L'altra cara indestruïble: un grup de treball reunit a l'AEPA sobre la formació ocupacional va constatar les dificultats de fer cursos ocupacionals a les escoles d'adults si aquestes no canviaven les seves actituds sobre la formació ocupacional i no es replantejaven la seva oferta.

El Servei va crear nombrosos grups de treball formats per mestres de les escoles per tal d'elaborar uns programes de caràcter experimental dels diferents nivells regulats pel Departament (alfabetització, postalfabetització, certificat i graduat). Van ser publicats al DOGC amb el rang d'Ordres. Segons Marzo i Figueras (1990) es pretenia “que sirvieran como orientación a los profesores de EA (...). Supuso la redacción de unos programas basados en lo que ya se venía practicando hacía años en la experiencia de EA en Cataluña” (p. 72). La revista *butlletí dels mestres* referencia els plantejaments de tots aquests equips (Grups d'estudi, marc-abril 1985).

A Montserrat Sala se la recorda a les converses que he tingut amb els mestres més aviat com a administració, representant de l'administració. S'oblida el seu pas per l'educació d'adults. De forma col·loquial me l'evocaven “atrinxerada darrera d'una porta perquè no ens volia rebre i nosaltres intentant parlar amb ella per demanar-li més recursos per a l'escola [de

la Perona]”²⁷⁹. El seu pas per inspecció un cop deixada l’escola i la seva responsabilitat com a Cap del Servei, bregant amb el Departament pels pressupostos de la Formació Permanent, possiblement li feia optar una postura més distanciada, en un moment que la normativa d’adults s’estava dissenyant en un Departament en creació, on els problemes generals dels infants i els adolescents superaven amb escreix la preocupació pel tema d’adults considerat “residual”. Sempre ha estat així al Departament d’Ensenyament. Carles Duarte, que més endavant seria Subdirector General de Formació d’Adults, i bon coneixedor dels secrets del Govern de la Generalitat, m’explicava a l’entrevista que

Durant els anys de la transició i de la consolidació del sistema d'autogovern vaig tenir la sensació que hi havia d'una banda l'aposta per l'assumpció en plenitud de l'educació escolar, de l'altra, l'aposta, en principi molt desgavellada, de la formació en català (...). Però tot això situava o mantenia a l'ombra el que era el gruix de les escoles d'adults. Les mantenia no en una situació de marginalitat o de resistència, com havia estat en l'origen d'aquest moviment, però, al capdavall, sense que les institucions hi prestessin l'atenció que requeria, com si en definitiva es tractés d'una qüestió menor.²⁸⁰

A diferència de Montserrat Sala, a Rafael Farré se’l recorda com “una altra cosa, amb més coneixement de causa de l’educació d’adults, i amb ganes que realment arrelés, que s’expandís, amb un caire més social, per donar més oportunitats a més gent”. “Un dels grans avaladors de l’ensenyament d’adults, perquè era una persona que n’havia fet, que venia de la base, i aleshores era un dels que tenia una idea més clara del que s’estava fent i de com encaixar això dins de l’Administració”. “Intentava tendir ponts entre el moviment i l’administració”²⁸¹. Com no pot ser d’una altra manera no tothom té la mateixa opinió. Els

²⁷⁹ Annex entrevistes n. 36, Joan Queralt.

²⁸⁰ Annex entrevistes n. 18, Carles Duarte i Rosa M. Falgàs.

²⁸¹ Annex entrevistes n. 28, Àngel Marzo.

sectors més radicalitzats, els que veurem defensant les postures de la Coordinadora de l'etapa anterior enfrontada permanentment amb les delegades provincials i la inspecció de la transició, mantenien una distància prudent i bel·ligerant amb el Servei i el Departament, tot i col·laborar en molts aspectes.

En conseqüència, s'estava en una situació en què, com hem dit, els responsables administratius de l'educació de persones adultes tenien experiència anterior i havien reflexionat sobre l'educació permanent abans d'arribar al càrrec. Sensibles a les necessitats de les escoles d'adults, disposats a incorporar els nivells que les escoles havien creat com el de neoelectors, pregraduat i postgraduat i a acceptar postures menys academicistes, més obertes, flexibles i comunitàries. Entenent, per exemple, que la millor manera d'ensenyar la participació és que l'escola participi de i en la vida social del barri i de la ciutat com una entitat més. Tot plegat realment insòlit en l'Administració educativa a partir d'aquell moment fins a l'actualitat. Però, a la vegada, amb molts problemes estructurals: la majoria dels locals de les escoles precaris i clarament inadequats, amb una provisió de places irregular i uns destins formant part de les escoles infantils, amb dificultats per crear noves escoles necessàries i amb les mans lligades per les estructures administratives i el repartiment intern de pressupostos. Per una altra banda la pressió del moviment que provenia d'una experiència de lluita i desconfiança de les administracions. Possiblement es va perdre l'ocasió d'una més intensa col·laboració des de dins i des de fora per transformar la realitat de la formació bàsica de persones adultes. Una ocasió desaprofitada.

Per aquestes mateixes dates havien entrat al Ministeri d'Educació del Govern Central mestres d'adults activistes en els barris de Madrid, també José Antonio Fernández, un assessor del Ministeri d'Educació, que provenia d'una universitat popular i que anteriorment havia conegut i treballat a Xile amb Paulo Freire. El 1983 s'obre un ambiciós debat a nivell estatal amb professorat i col·lectius d'adults, províncies, municipis, comunitats autònomes,

sindicats i patronal sobre el paper de l'educació d'adults a la societat en el marc de l'educació permanent. Aquest debat s'acaba l'any 1986 amb la publicació de *Educación de Adultos*.

Libro Blanco (Fernández, 1986). Quan vaig entrevistar a Madrid a José Antonio Fernández²⁸², el seu coordinador, recordo que em va comentar que quan va veure la portada gris del *Libro Blanco* el va llençar a terra amb ràbia. Va intuir que una portada tan poc atractiva era un indicatiu que el Ministeri no tenia cap interès de portar a terme el resultat del treball de consultes i debats realitzats durant aquells tres anys: l'elaboració d'una llei d'educació d'adults. El *Libro Blanco* partia del concepte d'educació permanent establert per la UNESCO l'any 1976 a Nairobi a la 19a reunió de la Conferència General, segons el qual l'educació permanent és “un projecte global orientat tant a reestructurar el sistema educatiu existent, com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu”. Per tant, el *Libro Blanco* pretenia una reforma global de tota l'educació des del principi vertebrador del concepte *educació permanent*: “la articulación de las redes escolares con el resto del tejido social e institucional, tanto para uso de la actual población escolar como para el resto de la población” (Fernández, 1986, p. 130). Era un moment en què començava a gestar-se la reforma del sistema educatiu que es concretaria anys després en la LOGSE.

En relació amb l'educació de persones adultes plantejava que “la solución más convencional habría consistido en proponer una red de centros de educación de adultos en todos los distritos y comarcas, con buenos edificios dotados con profesores especialmente preparados para esta tarea en las universidades, dotados de los recursos didácticos adecuados (...), apoyados por centros regionales de documentación” (Fernández, 1986, p. 153). Però després del treball desenvolupat amb tots els actors socials i les propostes formulades arriba a la conclusió que **“la actual situación no puede ser parcheada ni desarrollada (...) ya que**

²⁸² Annex entrevistes n. 19, José A. Fernández [Entrevista d'una gran riquesa i vitalitat per conèixer vivències del MEC pre-LOGSE].

aún reformada es un callejón sin salida. Sin salida, para empezar, para los actuales centros y profesores de EPA **condenados a la marginación permanente**, de la que con tanta razón ellos se quejan” (Fernández, 1986, p. 154) (les negretes són nostres). Per aquest motiu planteja una proposta alternativa, plural, que engloba tots els nivells educatius, construïda amb els agents socials i institucionals, amb una base territorial concreta, el “districte educatiu”, configurada entorn de criteris de desenvolupament local, que a través de l’educació, resol problemes de gènere divers.

Per acabar aquest segon apunt de l’època, la segona oportunitat perduda, afegeixo uns fragments d’unes reflexions molt col·loquials d’Elena Angulo, ja citats en el text del capítol, a qui vaig entrevistar també a Madrid. Elena Angulo havia estat mestra d’adults a Hortalezas i en el Centro Social de Tetuán de Madrid, va entrar al MEC i per l’època dels debats del Llibre Blanc era Cap de Servei d’Educació Permanent amb el ministre Maravall, després va ocupar el càrrec de Subdirectora General i finalment Cap del Gabinet del Secretari d’Estat amb el ministre Rubalcaba, abans d’anar a Sevilla com a Directora General de Foment i Promoció Cultural:

José Antonio {Fernández}, que fue un precursor increíble con el Libro Blanco, estaba ya hablando en ese libro de acuerdo con los sindicatos y la patronal (...) abre tanto en ese libro el espectro que la decepción es cuando empiezan a decir las provincias qué es lo que opinan de lo que van a hacer, porque lo que van a hacer siempre son dar clases (...) Tú tenías unas estructuras que eran profesores y de repente con esos profesores pretendías crear desarrollo local (...) No había condiciones (...) Pero entre tanto nosotros no podíamos en el Ministerio, porque era un Ministerio de Educación, no era un Ministerio de Desarrollo, ni de Asuntos Sociales (...) Al no conocer la Administración estábamos forzando las costuras de la Administración, sin tener una idea de lo propuesto (...) **Las expectativas se rompen con la LOGSE**, porque la LOGSE mete a todo el mundo en un

marco, en un mismo marco. La LOGSE no supo hacer un marco distinto que es lo que habíamos soñado, a lo mejor era un sueño (...). En todo ese proceso negociador [de la LOGSE] se fue perdiendo el espíritu, pero si lo que importaba era la educación en sí, el tronco, y el tronco engulló todo. Engulló la compensatoria, engulló la educación de adultos; que **lo único que se consigue es poner en vez de adultos personas adultas, que fue el cambio** (...) No estaban interesados por la educación de adultos, jamás, ni Comisiones, ni UGT (...). No tenían interés en ese tema y entonces ese tema no salió (...). José Antonio intentaba meter en un capítulo lo que tenía que haber impregnado toda la LOGSE. Pero la administración no te propicia eso, aparte de que no se entendía en el Ministerio, éramos una minoría absoluta (...). Llegó un momento que el capítulo de educación de adultos se convirtió en un capítulo. Nosotros la idea es que tiñera toda la LOGSE (...). Cuando ya está la LOGSE hemos perdido una batalla que no sabemos hacerla dentro del Ministerio (...), es que todo al final acaba en quien es funcionario y quien no es funcionario para que el Ministerio de Educación pueda tenerte en su seno (...). **La educación de adultos no puede estar en el Ministerio de Educación tal como la concebimos** (...). Fue un espejismo del momento antes de la transición, en el momento de la transición sobre todo fue un espejismo de cuando todo estaba abierto, pero cuando empiezas a cerrar las posibilidades, nosotros no tuvimos peso para pesar ahí.²⁸³

1986 és l'any del referèndum sobre la permanència d'Espanya a l'OTAN. El PSOE que defensava "OTAN de entrada, NO", acaba demanant el SÍ en el referèndum. Com si es tanqués el cicle del miratge de la transició i les aigües tornessin a la "seva" llera. No hi va haver ruptura, hi va haver reforma, que s'esperava profunda, i va acabar sent força estètica. Almenys en formació d'adults va ser així. Les expectatives d'una educació d'adults renovada, integradora, treballant en xarxa amb altres agents educatius i socials, de base territorial com

²⁸³ Annex entrevistes n. 4, Elena Angulo (Totes les negretes són nostres).

dibuixava el *Libro Blanco* s'esvaeixen amb la LOGSE. Possiblement el concepte d'educació permanent que es plantejava era massa difós, un concepte holístic, omnicomprensiu que englobava qualsevol àmbit de la formació adulta fent difícil una concreció organitzativa i administrativa, impossible en el MEC, i, en conseqüència, les aigües desbordades de la retòrica inabastable, van acabar reconduïdes i canalitzades en el prototipus escolar de la formació de persones adultes. El 1988 arriba al Ministeri Mariano Jabonero, nomenat Subdirector General de Formació Professional Reglada amb la missió de posar ordre en el sector, d'ordenar el regne de taifes - m'ho comentava el propi Jabonero en una altra entrevista que no he recollit en aquest treball -, "l'illa" que s'havia creat al voltant de l'educació d'adults, tal com es veia dins del Ministeri. Significava, de forma més o menys explícita, tornar al concepte i a la pràctica d'una segona oportunitat, d'una ocasió per poder repescar els títols elementals o els coneixements no aconseguits "en el seu moment", tornar a l'organització escolar en l'educació de persones adultes. Jabonero, continua sincerant-se Elena Angulo, "no pintaba nada, vamos a decir las cosas como son, no pintaba nada allí. Era un pequeño instrumento, que en un momento se dijo hay que ordenar y Jabonero ordenó, ya está (...) [ordenó] la educación de adultos para que entrara en el sistema"²⁸⁴. Es tanca, per tant, aquest període d'esperança i d'il·lusió que es va viure entre els diferents col·lectius d'adults de tot l'Estat i que hauria tingut una enorme repercussió en la resta de comunitats autònomes. Tal com estava, deia José Antonio Fernández, "no se podía parchear", doncs, "se parcheó" i, al meu entendre, s'han continuat posant pegats fins als nostres dies. Va ser una ocasió nova perduda aquesta vegada en el Govern Central.

El moviment assembleari de la Coordinadora d'Escoles d'Adults de la transició havia aconseguit amb les seves lluites i el suport dels moviments polítics i associatius de l'època que s'incrementessin les escoles d'adults i que s'hi nomenessin mestres. Aconseguides en

²⁸⁴ Annex entrevistes n. 4, Elena Angulo.

principi aquestes fites es va anar diluint la Coordinadora. Però la necessitat de continuar defensant i ampliant la formació d'adults, la urgència de crear materials didàctics, atès el desert pedagògic en què es trobaven les escoles d'adults, la conveniència d'unificar esforços va fer que es creés AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults). Fou considerable la vitalitat d'aquesta associació especialment entre les escoles d'adults de la demarcació de Barcelona: quantitat de grups de treball que elaboraven materials didàctics, creació de l'editorial El Roure per donar-los sortida digna o grups que es creaven per plantejar-se la seva situació anòmala dins l'estructura de l'educació d'adults, com els mestres de compensatòria, de català o de presons. No s'havia extingit encara la sensació social del desert cultural que havia deixat la dictadura, cosa que feia possible que l'AEPA, per exemple, fes conjuntament amb la filмотeca un cicle de cinema obert a les escoles d'adults amb les seves corresponents propostes didàctiques. Per fer visible la tasca de les escoles d'adults va organitzar dues vegades les "festes de primavera de les escoles d'adults" al Poble Espanyol que duraven tot el dia. Per copsar la ressonància que aquests esdeveniments tenien, a la segona edició, l'abril de 1986, hi van participar les escoles d'adults de la Verneda, Freire, Pegaso, Clot, Sants, Col·lectiu del Baix Llobregat, Manlleu, Ripollet, Martorell, Cornellà, Gavà, Badalona, Sant Roc i Guinardó de Barcelona. Girona i Tarragona van noliejar sengles autocars i s'hi van afegir col·lectius de Saragossa amb 3 autocars més. La tercera festa de la primavera a Figueres va congrega entre dos mil i dos mil cinc-cents alumnes de les escoles d'adults catalanes, segons van titular els diaris de Girona.

Amb una normativa en construcció, les escoles trobaven i arbitraven solucions a les necessitats educatives que descobrien, intuïen o projectaven a la població adulta, expandint la seva oferta amb tallers culturals de tot tipus impartits pels propis mestres o amb col·laboradors i col·laboradores. L'any 1984, segons una enquesta de l'AEPA, més del 75% de les escoles tenien col·laboradors. La llibertat de les escoles, la implicació del professorat

feia que, a més del material que aportaven els grups de treball de l'AEPA, les pròpies escoles elaboressin dossiers sobre salut, alimentació, consum, el cos, jo, història personal, la terra o l'entorn, a més de temes de matemàtiques, llengües, socials i català. Els dossiers sobre l'entorn estaven lògicament contextualitzats, Sant Feliu, Sabadell, Sant Andreu, el Prat o la Verneda. Fins i tot en els nivells oficials, com hem dit, la realitat va fer que es creessin nivells entremetjats que l'Administració va acabar assumint. Llibertat d'organització i implicació que no és exclusiva de les comarques de Barcelona, sinó de tot Catalunya. Al monogràfic de formació d'adults del *butlletí de mestres* (Monogràfic Formació Permanent d'Adults, març-abril 1985) editat per la Generalitat l'any 1985 es troben experiències d'arreu, de Girona amb les escoles d'adults de Salt o de Sarrià de Ter, a Tarragona les escoles d'adults de Bonavista i Valls o a Lleida, la dels Camps Elisis. A gairebé totes la mateixa passió comunitària per la dinamització cultural de l'entorn local, oferint diverses propostes culturals més enllà de les "assignatures clàssiques", els continguts de les quals, tanmateix, eren reinterpretats. El moviment d'escoles d'adults, per tant, posava l'accent en l'aspecte pedagògic, sense oblidar el caràcter social.

Al caliu i les expectatives que havia creat el debat proposat pel MEC sobre l'educació permanent i la presència a les I jornades de l'AEPA de nombrosos col·lectius de l'Estat, fa que l'AEPA sigui una de les associacions que impulsa les jornades estatals d'educació d'adults de l'any 1984 a Madrid, en les quals hi van participar unes 700 persones. Aquesta nombrosa participació de tot l'Estat va afavorir la creació d'una Coordinadora Estatal, la Asociación Estatal de Educación de Adultos (AEEA), amb una trentena de col·lectius i moviments d'educació d'adults d'arreu de l'Estat en què l'AEPA hi va participar activament assumint la presidència de la Comissió Gestora i la secretaria provisional. L'AEEA va donar pas un o dos anys més tard a la Federació d'Associacions d'Educació d'Adults (FAEA) amb seu a Saragossa.

L'AEPA va mantenir contactes amb els sindicats, els partits i l'Administració educativa, de la qual havia esdevingut l'interlocutor associatiu de les escoles de persones adultes. L'any 1987, quan ja havia desaparegut el Servei de Formació Permanent, membres de l'Associació es van reunir amb el president de la Generalitat, amb el Conseller d'Ensenyament i el Director General de qui depenia la formació d'adults amb cinc punts de reflexió-reivindicació (Converses amb la Generalitat, desembre 1987): 1) Ampliar la percepció de l'educació de persones adultes i no reduir-la "a una via subsidiària o paral·lela per als adults" del primer nivell del sistema educatiu, l'EGB, ja que aquest concepte "és un concepte obsolet en els països avançats". Es considera "un pas endarrere la desaparició administrativa dels signes d'identificació de la formació d'adults"; 2) La necessitat d'una *Llei d'Educació d'Adults*; 3) Realitzar un debat previ a la Llei sobre l'educació d'adults i, per això, es demanava la creació d'una *Comissió d'àmplia base social* presidida pel President de la Generalitat o persona en la qual delegués, amb presència interdepartamental, amb un calendari definit i que acabés els seus treballs amb un Llibre Blanc; 4) "Caminar vers un *Institut de Formació d'Adults* sota Presidència", recuperant així "un aspecte de la història recent de Catalunya en la qual hi havia organismes semblants tant a la Mancomunitat com a la Generalitat de la República (Comissió d'Educació General, Decret d'Informació)"; 5) "Creació d'un *Centre de Documentació i Suport a la Investigació de Catalunya*". Com veurem, l'única reivindicació que es va aconseguir fou la Llei amb un cert debat previ.

L'AEPA va organitzar els anys 1983 i 1984 la I i II jornades d'educació d'adults amb la finalitat d'informar i discutir a través de ponències l'última legislació referent a l'EPA, dades estadístiques, problemes d'infraestructura de l'EPA a Catalunya, el català a les escoles d'adults, la relació entre les activitats reglades i no reglades, la coordinació amb altres entitats culturals del barri o localitat, l'ensenyament compensatori, l'especialització i l'accés del professorat d'EPA. Hem dedicat un apartat específic a les III Jornades celebrades el març de

1988, perquè va suposar una situació d'enfrontament dins l'associació entre dos sectors no ben definits, amb repercussions importants i debilitació del moviment. Feia un any aproximadament que havia desaparegut el Servei de Formació Permanent i havia estat rebaixat orgànicament a Secció o Programa, com hem dit, amb evident pèrdua d'influència administrativa. Es tancava un cicle.

Les III jornades es van plantejar amb tres ponències, una ponència social centrada en el perfil del mestre i el paper de l'escola, una de pedagògica que pressuposava que s'havien estancat les pràctiques de renovació pedagògica i s'havia produït un retrocés, i la institucional que plantejava la necessitat d'elaborar una llei d'adults i la creació d'un Institut Català de Formació d'Adults. Els punts controvertits que tots i totes les entrevistades recorden i queden reflectits en els articles d'opinió del número 10 de la revista *PAPERS d'Educació d'Adults* de l'AEPA són: en la ponència social el perfil de l'educador/a d'adults, en la pedagògica es va centrar la controvèrsia en el tipus d'avaluació, i en la institucional en el model públic d'educació d'adults. Simplificaré molt ja que estic intentant resumir aquest període. Es van enfrontar el perfil del mestre militant que havia lluitat per aconseguir els primers contractes, havia donat a llum les escoles i la seva vida girava en gran part al voltant de la vida de l'escola, davant del "funcionari corporatiu". En relació amb el sistema d'avaluació, l'autoavaluació de l'alumnat contraposada als exàmens. I en el tema institucional el debat va centrar-se en la sospita d'un dels sectors que s'estava desmereixent el paper de l'escola pública davant de l'animació sociocultural, les entitats del tercer sector i el voluntariat. No cal dir que venien de lluny les suspicàcies i que els sectors teòricament enfrontats no estaven prèviament definits amb claredat. Una prova és que el sector majoritari, suposadament acusat de deixar-se arrossegar pel corporativisme funcional, va dedicar un cap de setmana a assistir a les jornades. Possiblement, com deia l'escola d'adults de Ca n'Oriac, "la «lluita ideològica» és maniqueista per naturalesa, mentre que la realitat és més complexa. Ens

sembla perillós treure les coses fora de context, és un terreny on es podria caure fàcilment en una dinàmica autodestructiva” (Escola d’Adults Ca N’Oriac, juny 1988). De fet, els sectors estaven més definits per les filies i les fòbies a certs lideratges, amb un ampli conjunt dels i de les assistents prèviament no alineats, que van acabar alineant-se amb les postures majoritàries.

El resultat va ser un fort afebliment del moviment de les escoles d’adults, amb un sector minoritari arreglerat en la primera postura i un altre de majoritari dolgut per unes acusacions que no reconeixia en la seva pràctica diària. Com en les profecies autocomplides el sector majoritari va anar tendint a pràctiques corporatives. El sector minoritari ens vam reforçar en la nostra qualitat de profetes. La revisió històrica ens planteja la utilitat social dels profetes de calamitats que fan poc o res per evitar-les o que fins i tot les faciliten trencant els dics de contenció que les aturen. També és cert que havien passat deu anys des de la transició i que tota la societat caminava per rutes més acomodaticies.

Jordi Comabella, mestre de català, feia una descripció acolorida i sense gaire matisos de l’evolució d’alguns mestres de català i de les escoles d’adults des dels anys setanta. És interessant veure que a pocs anys de la transició ja es feia una anàlisi de progressiu conformisme des d’una persona que no pertanyia als que en el paràgraf anterior he adjectivat de sector minoritari:

Érem uns mestres tot especials: amb grenyes, amb una sabata i una espadenya, estudiants encara. Érem uns altres mestres: els que no teníem presència a la majoria de claustres (ni falta que feia; ja teníem les nostres assemblees, i molt més operants) (...) Com si fos un destí inevitable, els moviments de mestres de català i d’interins es van ofegar en ells mateixos i es van enfonsar en el solatge comú de l’ensenyament: oposicions alguns, canvi de feina d’altres, institucionalització i, en general, oblit de les raons primeres que havien impulsat els moviments (...). L’Avantguarda educativa dels 70 havia cedit a la

burocratització d'una Generalitat que naixia amb un aparat copiat de les institucions anteriors. (...) A mi, de petit, no m'agradava anar a "col·legit" i pensava que quan jo fos gran, la "sinyoreta" s'hauria fet petita i la podria castigar. Ara veig que no: m'he fet gran però ella se n'ha fet encara més; i resulta que és directora (o inspectora sorruda) (...) Sembla, doncs, que el cos de Mestres de l'Estat s'ha estabilitzat novament en aquest punt de mediocritat anodina i poc innovadora que tan plau a les diverses Administracions (...) Les Escoles d'Adults creixen, i les condicions socials ho permeten, talment que l'Administració es veu obligada a engolir-les (és la seva manera de fer); i comença el transvasament de personal en tots dos sentits: **mestres d'EGB cansats de nens que fugen cap a les escoles d'adults**, mestres d'adults que s'acomoden en càrrecs (Comabella, desembre 1987).²⁸⁵

Per la seva banda, Jaume Botey, per aquests mateixos anys, descrivia en el pròleg de *L'educació com a pràctica de la llibertat* de P. Freire el canvi profund de la societat i paral·lelament el canvi de les escoles d'adults:

Avui podríem dir que la xarxa d'escoles d'adults a Catalunya està pràcticament consolidada. Aquella primera empenta, però, en la qual els continguts estaven directament vinculats a les necessitats i a l'entorn dels usuaris, ha decaïgut. S'orienten cada cop més a donar els instruments bàsics a aquella població adulta que no va poder assistir a l'escola en el moment que li corresponia. És obvi que és un servei necessari i de justícia, però és una concepció residual o "compensatòria" de l'educació d'adults (Freire, 1987, pròleg).

A continuació es pregunta quines condicions hauria de tenir l'Educació d'Adults a Catalunya per no oferir purament una "cultura de consum", l'anomenada "cultura bancària" de Freire, "que afavoreix tan sols els aspectes competitius i individualistes de l'individu i que, per tant, traïx en la seva essència el missatge de Freire". Pregunta fonamental que haurem

²⁸⁵ [La negreta és nostra. M'ha sobtat que aquesta afirmació es fes ja l'any 1987]

d'intentar respondre en el seu moment. Així com haurem de comentar l'afirmació atribuïda al Ministre Maravall en el debat de la futura LOGSE, on es mostrava decidit i partidari que l'educació d'adults passés d'una gestió directa de l'oferta per part del Ministeri a una política de cooperació, foment i supervisió d'una oferta múltiple, assignant despeses a transferències corrents més que a personal.

Referències

- Abellí, M. C., Formariz, A., Jiménez, V., Marzo, A., Teixidó, E. i Torrebadella, M. G. (1985). *L'educació d'adults a Catalunya: una aproximació a la realitat*. Barcelona: AEPA. (Document policopiat)
- Acebillo, P. (1977). *La Coordinadora de Escuelas de Adultos de Barcelona*. Document policopiat. 91.
- Àngel. (2n trimestre 1985). Grups de Treball. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (s/n), 10-11.
- Aviñoa, J., Briansó, M. J., Flecha, R. i Ordóñez, S. (1982). *La Palabra. Método de alfabetización para adultos*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure (4 vol.)
- Blasi, S. M. (1987). Els cursos de l'INEM a les escoles d'adults. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (6), 9.
- Bouis, P. (2003). *Sebas Parra i Nuño. Aproximació biogràfica*. Barcelona: Mestres 68 i Associació de mestres Rosa Sensat.
- Cardona, M. A. i Vilaplana, E. (1988), s/t. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (10), 11-12.
- Castells i Solà, R. M., Garriga, M., Moyano, T., Olivé, M. i Pérez Costa, M. (1990). *Tarea 1. Vocabulario básico ilustrado. Cuaderno de trabajo / escuelas de adultos de Sabadell*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Castells i Solà, R. M., Garriga, M., Moyano, T., Olivé, M. i Pérez Costa, M. (1991a). *Lola 1*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Castells i Solà, R. M., Garriga, M., Moyano, T., Olivé, M. i Pérez Costa, M. (1991b). *Lola 2*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.

- Castells i Solà, R. M., Garriga, M., Moyano, T., Olivé, M. i Pérez Costa, M. (1991c). *Tarea 2. Vocabulario básico ilustrado. Cuaderno de trabajo / escuelas de adultos de Sabadell*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Cervantes, X. (21 de juny del 2020). Txarango. *ARA*. pp. 42-43.
- Comabella, J. (1987). Criat de molts amos. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (8), 6-7.
- Comelles, R., Fernández, R. M. i Freixenet, C. (EPA Pere de Fices i Ter), Cabau, J. i Martí, N. (EA Ciutat Badia), Femenias, M. A., Riera, R., Sarrión, M., Pérez, M. (EA Santa Perpètua) i Guibau, D. (EA de Cerdanyola). (març 1988). Document crític entorn les Jornades d'Educació d'Adults. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* (10), 8-10.
- Converses amb la Generalitat. (1987). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (8), 8.
- Debats a l'A.E.P.A. Resum del debat realitzat sobre la formació ocupacional. AEPA Novembre 87. (1988). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (9), 20-21.
- Departament de Cultura, 1989. *Ordre de 28 de febrer de 1989, per la qual es dóna publicitat a la creació del Consorci per a la Normalització Lingüística*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1118, 13/03/1989.
- Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (1980). *DECRET 115/1980, de 23 de juny, d'estructuració orgànica del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 75, 23/07/1980.
- Departament d'Ensenyament (1981a). *ORDRE de 17 de març de 1981, assignant a la Direcció General d'Ensenyament Primari les funcions corresponents a l'educació permanent d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 121, 15/04/1981.

Departament d'Ensenyament (1981b). *ORDRE de 22 de maig de 1981, nomenant la senyora Montserrat Sala i March Cap del Servei Tècnic d'Inspecció d'Educació Bàsica, de la Direcció General d'Ensenyament Primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DOGC 153, 26/08/1981, p. 907.

Departament d'Ensenyament (1981c). *DECRET 181/1981, de 2 de juliol, estructurant el Servei Tècnic d'Inspecció d'Educació Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DOGC 142, 15/07/1981.

Departament d'Ensenyament (1982a). *ORDRE de 10 de novembre de 1982, de nomenament de la senyora Montserrat Sala i March com a Cap del Servei de Formació Permanent d'Adults de la Direcció General d'Ensenyament Primari del Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 282, 07/12/1982.

Departament d'Ensenyament (1982b) *DECRET 340/1982, de 30 de setembre, pel qual es reestructura el Servei Tècnic d'Inspecció de la Direcció General d'Ensenyament Primari i es crea per desdoblament d'aquest, el Servei de Formació Permanent d'Adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 267, 15/10/1982.

Departament d'Ensenyament (1983a). *DECRET 361/1983 de 4 d'agost, sobre la Formació Permanent d'Adults en el nivell d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 361, 7/09/1983.

Departament d'Ensenyament (1983b). *Ordre de 27 de desembre de 1983, per la qual s'aproven amb caràcter experimental els programes de Llengua Catalana que hauran de regir en la Formació Permanent d'Adults en el nivell d'EGB*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 407, 15/02/1984.

Departament d'Ensenyament (1984a). *DECRET 232/1984, de 12 de juliol, pel qual es convoca concurs públic per a l'atorgament de subvencions a entitats que, sense*

finalitat de lucre, desenvolupin activitats de formació permanent d'adults a nivell d'Educació General Bàsica. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 457. 1/08/1984.

Departament d'Ensenyament (1984b). *ORDRE de 3 de maig de 1984, per la qual s'estableixen els requisits d'ordre material i funcional que han de reunir els centres i aules de Formació Permanent d'Adults.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 446, 22/06/1984.

Departament d'Ensenyament (1984c). *Ordre de 8 de febrer de 1984, per la qual s'aproven amb caràcter experimental, els programes del primer cicle de la Formació Permanent d'Adults a nivell d'EGB i es crea la comissió de seguiment.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 439A, 1/06/1984.

Departament d'Ensenyament (1985a). *Ordre de 4 de març de 1985, per la qual s'aproven, amb caràcter experimental, els programes del segon cicle de la formació permanent d'adults a nivell d'EGB i se'n crea la comissió de seguiment.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 538, 17/05/1985.

Departament d'Ensenyament (1985b). *Ordre de 18 de març de 1985, per la qual es convoca concurs-oposició per a la provisió de 1550 places de Professors d'Educació General Bàsica existents a Catalunya.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 530, 19/06/1985.

Departament d'Ensenyament (1985c). *RESOLUCIÓ de 13 de maig de 1985, sobre l'edat mínima per seguir els cursos reglats impartits pels centres i les aules públics de Formació Permanent d'Adults.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 563, 17/07/1985.

Departament d'Ensenyament (1986). *ORDRE de 20 de maig de 1986, per la qual es regula, amb caràcter general, el procediment d'accés del professorat a places de centres i aules públics de Formació Permanent d'Adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 693, 31/05/1986.

Departament d'Ensenyament (1987a). *DECRET 13/1987, de 29 de gener, pel qual es desplega la reestructuració del Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 799, 4/02/1987.

Departament d'Ensenyament (1987b). *ORDRE de 6 d'abril de 1987, per la qual s'adapten les Seccions i els Negociats dels Serveis centrals del Departament d'Ensenyament a la nova estructuració i s'aprova la descripció de les seves funcions, així com les dels Serveis i les Subdireccions creats pel Decret 13/1987*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 838, 13/05/1987.

Departament d'Ensenyament (1987c). *ORDRE de 23 de març de 1987, per la qual es convoca concurs d'accés per proveir places vacants dels centres i aules públics de Formació Permanent d'Adults de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 833, 13/05/1987.

El País Cataluña (5 de juny de 1984). A *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (2), 9.

E. G. (30 març 1984). L'ensenyament dels que tenen menys oportunitats a debat. *Punt Diari*, p. 4.

E. G. (31 març 1984). Mestres i educadors d'arreu de l'Estat parlen d'educació compensatòria a Salt. *Punt Diari*, p. 5.

E. G. (1 abril 1984). Cal una major participació dels municipis en l'educació compensatòria. *Punt Diari*, p. 4.

Equip de mestres de l'escola d'adults de Salt. (14 gener 1984). L'educació compensatòria.

Punt Diari, p. 6.

Equip pedagògic de l'Escola d'Adults Font de la Pólvora. (1981). *Para ser un poco más*

libres. Girona, Escoles d'Adults de Girona.

Equip pedagògic de l'Escola d'Adults La Perona. (1983). *Queremos aprender*. Barcelona,

Equip pedagògic de l'Escola d'Adults La Perona.

Escola d'Adults La Creu de Barberà (1993). Sabadell. *Cosas y palabras*. Sabadell, Equip

pedagògic de l'Escola d'Adults La Creu de Barberà.

Escola d'Adults Ca N'Oriac. Sabadell. Meditacions després de les Jornades. (1988). *Papers*

D'EDUCACIÓ D'ADULTS, (10), 5-7.

Escola d'adults de Salt (2006). *Trenta anys al servei del poble, 1976-2006*. Salt (Girona),

CFA Les Bernardes / Escola d'Adults de Salt.

Escola d'adults de Sant Joan Despí (1988). Reflexions al voltant de «La Reforma Educativa i

l'educació d'adults». *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (9), 23-24.

Escola d'Adults de Sant Joan Despí, Escola d'Adults de la Trinitat Vella, Escola d'Adults de

Sant Ramon (l'Hospitalet), Escola d'Adults La Perona i Escola d'Adults El Gornal

(l'Hospitalet) (1988). El futur de l'Educació d'Adults. *Papers D'EDUCACIÓ*

D'ADULTS, (10), 7-8.

Escola General d'Adults "Miquel Martí i Pol" (Osona). (desembre 1987). *Papers*

D'EDUCACIÓ D'ADULTS, (8), 15-18.

Falgàs, R. M., Moro, J. R. i Moreno, A. (s/d) Intercanvi... cultural. *Papers D'EDUCACIÓ*

D'ADULTS, (4), 4

- Fernández, J.A (coor). (1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción Educativa.
- Fernández, J.A. (diciembre 1996). El libro blanco, abierto diez años después. Evocaciones de un testigo. *Diálogos* (8), 5-10.
- Fernández, J.A. (enero 1998). La construcción de un pensamiento inacabado. *Cuadernos de Pedagogía* (265), 61-65.
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XXI*, (3), 21-51.
- Flecha, R. i Rodríguez, J. (mayo 1985). Datos y modalidades. *Cuadernos de Pedagogía* (125) 8-12.
- Flecha, R. (1988a). Reforma educativa i educació d'adults. Una anàlisi sociològica. *Guix. Elements d'acció educativa*, (123), 9-12.
- Flecha, R. (març 1988b). Freire "de nou" entre nosaltres. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (9), 16.
- Flecha, R. (juny 1988c). Poder i desideologització. Continuant el diàleg amb les/els companyes/nys de Sant Joan Despí. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (10), 14-16.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Formariz, A. (deseembre 1986). Libro Blanco de Educación de Adultos. Ministerio de Educación y Ciencia. Un comentari ràpid. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (5), 7-8.
- Fort, M. (gener 1988). L'educació d'adults a Catalunya. Situació i agents formatius. *GUIX*, (123), 6.

- Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic (Barcelona): Eumo. (Pròleg de Jaume Botey).
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada*. Barcelona, Hipatia.
- Grups d'estudi (març-abril 1985). *butlletí dels mestres, Monogràfic Formació Permanent d'Adults*, (194), 21-27.
- Grup organitzador de les Jornades (Llum-Miquel-Montse-Olga-Virtuts) (1988). Unes Jornades particulars. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (10), 12-13.
- Jefatura del Estado (1977a). *Real Decreto-ley 41/1977, de 29 septiembre, sobre restablecimiento provisional de la Generalidad de Cataluña*. Madrid: Gobierno de España. BOE 238, 5/10/1977, pp. 22047-22048.
- Jefatura del Estado (1977b). *REAL DECRETO 2596/1977, de 17 de octubre. por el que se nombra a don Josep Tarradellas Joan Presidente de la Generalidad de Cataluña*. Madrid: Gobierno de España. BOE 249, 18/10/1977, pp. 22835-22835.
- Jefatura del Estado (2011). *Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo*. Madrid: Gobierno de España. BOE, 43, 19/02/2011, pp. 19240-19260.
- Jornades d'Educació d'Adults (s/d): «Situació real i expectatives de la formació d'adults a Catalunya». *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (2), 2
- Juncadella, R., Lobo, J. i Marín M. (mayo 1985). La escuela de adultos Freire. *Cuadernos de Pedagogía*, (125), 19-21.
- L'AEPA dia a dia. Memòria de l'AEPA 1983. (1983). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (1), 8.

Lemos, L., Ortega, M. A., Flecha, J. R., Giménez, F., Valls, R. i Escolá, F. J. (1988a).

Matemáticas para Adultos. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.

Lemos, L., Ortega, M. A., Flecha, J. R., Giménez, F., Valls, R. i Escolá, F. J. (1988b).

Didáctica del Libro Matemáticas para Adultos. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.

Libro Blanco (1969). *La educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: MEC.

Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez Alés, V. i Carrillo, E. (deseembre 1986). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (5), 13.

Marzo, A. i Figueras, J. M. (1990). *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona: ICE/Horsori.

Maymí, J. (1987). Festa de la Primavera. *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (7), 18-20.

Ministerio de Educación Nacional (1963). *Decreto 2123/1963, de 24 de julio por el que se crean Escuelas especiales para la alfabetización de adultos*. Madrid: Gobierno de España. BOE 211, 3/09/1963, pp. 12958-12959.

Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1983). *Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria*. Madrid: Gobierno de España. BOE 112, 11/05/1983, pp. 13109-13110.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1999). *Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero, por el que se establece el programa de talleres de empleo*. Madrid: Gobierno de España. BOE 46, 23/02/1999, pp. 7456-7459.

- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1988). *Orden de 29 de marzo de 1988 por la que se regulan los programas de Escuelas-Taller y Casas de Oficios*. Madrid: Gobierno de España. BOE 77, 30/03/1988, pp. 9886-9889.
- Miró, C. i Ruiz, A. (2017). Educant-nos treballant per a la comunitat. A AAVV. *CFA Girona escola d'adults. 40 anys d'educació pública, popular i permanent 1976-2016* (pp. 63-65). Girona, Centre de Formació d'Adults de Girona.
- Monogràfic. Formació Permanent d'Adults (març-abril 1985). *butlletí dels mestres*, (194). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Monografía Paulo Freire (1989). *Temps d'Educació*, (1), 9-117.
- Monogràfic. PAULO FREIRE a Catalunya. (1988). *Papers d'Educació d'Adults*, (9).
- Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, desembre 1986, (5), 5-6.
- Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, març 1987, (6), 18-19.
- Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*. (s/d), (4), (es pot datar en la primavera de 1986).
- Parlament de Catalunya (17 juny 1982). DIARI DE SESSIONS /P-Núm. 102 / SESSIÓ PLENÀRIA Núm. 46 / 17/06/1982.
- Parlament de Catalunya (15 juny de 1983). DIARI DE SESSIONS /P-Núm. 138 / SESSIÓ PLENÀRIA Núm. 71 / 15/06/1983.
- Parlament de Catalunya (27 de maig de 1983). DIARI DE SESSIONS /P-Núm. 137 / SESSIÓ PLENÀRIA Núm. 70.3 / 27/05/1983.
- Parlament de Catalunya (29 de maig de 1984) / P-Núm. 2 / SESSIÓ PLENÀRIA Núm. 2.1 / 29/05/1984.
- Parra, S. (març-abril 1985). Para ser un poco más libres. *butlletí dels mestres*, (194), 28-29.

- Pérez Martínez, J. (juny 1994)-Les escoles taller: exemple de formació per al món laboral. *PAPERS d'Educació d'Adults* (21), 13-14.
- Pérez Sánchez, P. (2006). Tothom té dret a l'educació. A AAVV. *Escola d'Adults de Salt, 30 anys al servei del poble* (p. 167). Salt (Girona), CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt.
- Pérez, G., Teruel, M. i Sánchez, F. (1989). *La vida cotidiana*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Pérez, G., Teruel, M. i Sánchez, F. (1990). *Dos amores... Otras Narraciones*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Ponència social. (1988). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (10), 13-14.
- Por una enseñanza específica de adultos. (setiembre 1983). *Cuadernos de Pedagogía*, (105), 33-34.
- Presidència de la Generalitat (1977). *DECRET de 5 de desembre de 1977, de nomenament de Consellers de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
DOGC 1, 05 de desembre de 1977, p. 3.
- Presidencia del Gobierno (1981). *Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza*. Madrid: Gobierno de España. BOE 314, 31 de diciembre de 1980, pp. 327-334 - DOGC 104, 30 e desembre de 1980.
- Presidencia del Senado (1992). *Informe de la ponencia designada en el seno de la comisión de trabajo para el estudio de las escuelas-taller y casas de oficios* (542/000015). Madrid: Gobierno de España. Boletín Oficial de las Cortes Generales – Senado – IV Legislatura - Serie 1: Boletín general, 23 de julio de 1992, núm. 348.

- Què passa amb les escoles? El largo peregrinaje de una escuela de adultos. (1983). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (1), 9
- Quitllet, R. (1983). *L'educació d'adults a nivell basic. Estudi d'un grup d'aules d'adults de la província de Barcelona*. Bellaterra (Barcelona), ICE/UAB.
- Rebutgem el Decret. (1983). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (1), 3-4.
- Redacció. (11 març 1984). Jornades sobre educació compensatoria. *Punt Diari*, p.5.
- Redacció. (29 març 1984). Trobada sobre educació compensatoria. *Punt Diari*, p. 4.
- Romans, M. M. (1981). *Así aprendemos los adultos*. Madrid, Editorial Popular.
- Romans, M. M. (setiembre 1983). La alfabetización un aprendizaje para la vida. *Cuadernos de Pedagogía* (105), 29-31.
- Sainz de la Maza, C. i Pérez González, M. I. (1996). *Legislación sobre educación de adultos*. Salamanca, Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
- Sala, M., Esteban, M. A. i Farré, R. (1975). *Una educación permanente para adultos*. Madrid, Marsiega.
- Solé-Tura, J. (1967). Catalanisme i revolució burgesa; la síntesi de Prat de la Riba. Barcelona, Edicions 62.
- Termes, J. (1999). *Les arrels populars del catalanisme*. Barcelona: Empúries.
- Terribas, G. (2006). El cinema nostre de cada dia. A AAVV. *Escola d'Adults de Salt, 30 anys al servei del poble* (pp. 19-21). Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt.
- Tuset, J. (1988). S'han acabat les Jornades? *Papers d'Educació d'Adults*, (10), 4-5.
- Una novela colectiva (1987). *Papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (8), 21-22.

- Vives, V. (1962). *Notícia de Catalunya*. Barcelona: Destino.
- Vallmajor, A. M. (1990). *YO Cuaderno de trabajo para neolectores*. Esplugues de Llobregat (Barcelona), El Roure.
- Wayne Ros E. (2015). Què hauríem de mantenir i què hauríem de canviar de la pedagogia crítica? *Perspectiva Escolar* (382).
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México DF, Fondo de cultura económica.

Annex d'imatges històriques

Capítol 6

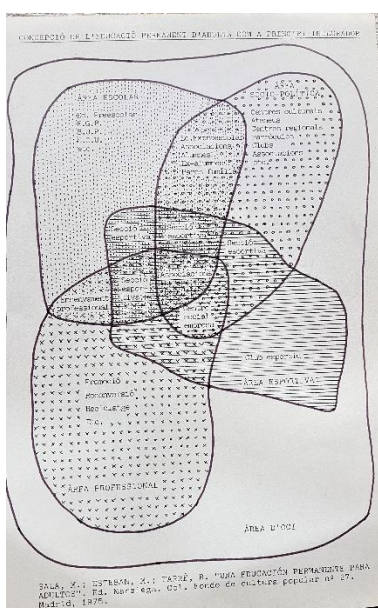
Progressiva institucionalització: les escoles d'adults a Ensenyament, 1980-1988

Les imatges d'aquest capítol corresponen fonamental a publicacions del Servei d'Educació Permanent (1982-1987) del Departament d'Ensenyament de qui depenien les escoles d'adults i a les publicacions i activitats de l'associació AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults). AEPA va començar el seu recorregut de manera informal l'any 1982 fonamentalment amb quatre tipus d'activitats, grups de treball pedagògic que en molts casos acabaven publicant els seus esforços en forma de llibres, jornades de reflexió, accions reivindicatives i interlocutor i representant del col·lectiu de les escoles d'adults davant l'administració autonòmica.

He situat les imatges en context en els requadres que les acompanyen i, atès que la qualitat de moltes de les imatges és força defectuosa, he transcrit el text que hi apareix.

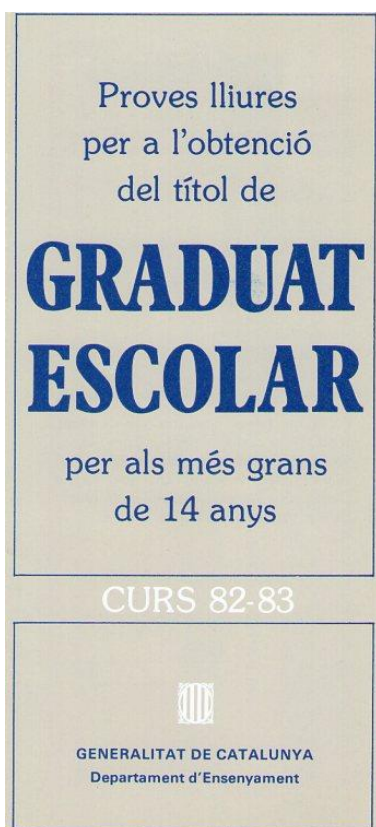
.....

1



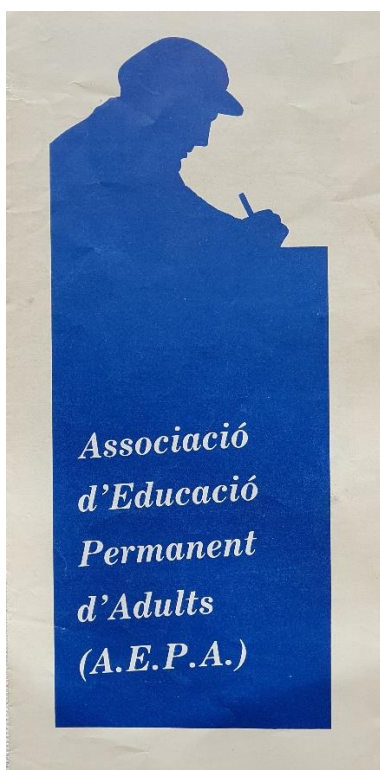
L'any 1975 Montserrat Sala, Rafael Farré i M. A Esteban van publicar *Una educación permanente para adultos* en què incloïen aquest gràfic, **CONCEPCIO DE L'EDUCACIÓ PERMANENT D'ADULTS COM A PRINCIPI INTEGRADOR** amb quatre àrees entrelaçades: escolar, socio-política, professional i esportiva. Part d'aquesta concepció van intentar portar-la a la pràctica quan els dos primers van ser responsables del Servei d'Educació Permanent 1982-1987

2



*Tríptic informatiu
Curs 82-83*

3



*Tríptic d'AEPA
Datat el 1983*

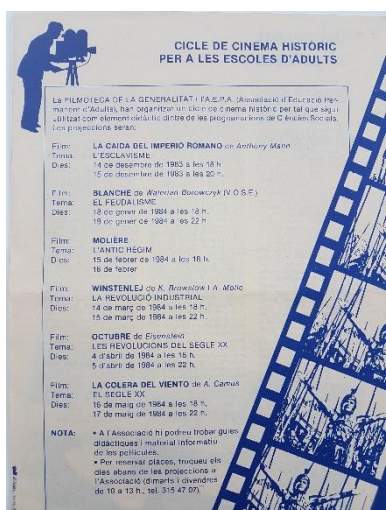
*Fa un resum del naixement de les escoles
d'adults de la transició i les tasques pendents:
més recursos, plantilla estable, superació de
l'analfabetisme, metodologia específica,
elaboració de materials, interrelació entre tots
els sectors dedicats a l'EPA*

4



*Primer número de la revista d'AEPA
PAPERS D'EDUCACIÓ D'ADULTS
Desembre 1983*

5



*Contraportada del n. 1 de la revista PAPERS
CICLE DE CINEMA HISTÒRIC
PER A LES ESCOLES D'ADULTS
El va oferir la Filmoteca de la Generalitat
Del 14/12/1983 al 16/05/1984
L'AEPA ofería guies didàctiques de les
pel·lícules*

6



*JORNADA D'EDUCACIÓ PERMANENT
D'ADULTS
Situació real i expectatives de l'educació
d'adults
a Catalunya
5-6/04/1984
En la fotografia una pancarta de les 1es
jornades
27-29/05/1983*

7



**GRAN FESTA DE PRIMAVERA
DE LES ESCOLES D'ADULTS
2/06/1985**

"Nos proponemos celebrar un encuentro de todas las escuelas de adultos. El lugar será el P. Español donde habrá baile, teatro, pasacalles, comida colectiva, diablos..."

8



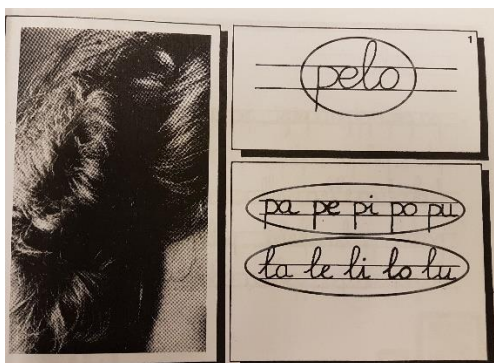
**FESTA
DE LES ESCOLES D'ADULTS DE CATALUNYA
AL POBLE ESPANYOL
20/04/1986
DES DE LES 11 DEL MATÍ
FINS A LES 10 DEL VESPRE**

9



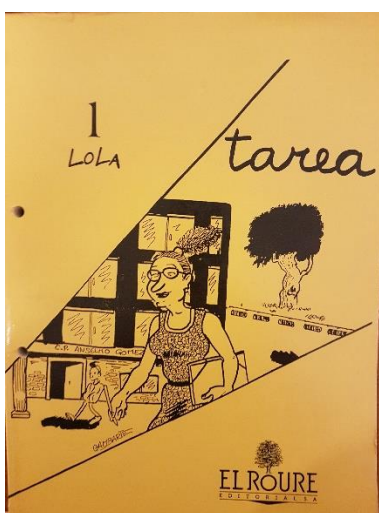
**Portada del llibre 1 del mètode
d'alfabetització
LA PALABRA
Mètode d'alfabetització
per a castellano-parlants
4 llibres de dificultat progressiva
Amb llibre de didàctica i de lectures
Nombroses edicions**

10



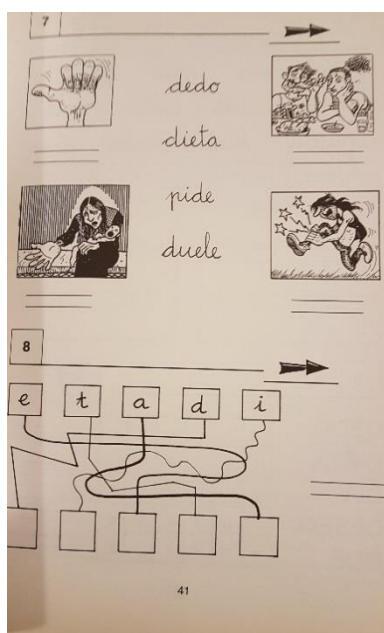
*Mètode de LA PALABRA
Primera paraula generadora
i descomposició sil·làbica
1a edició 1983*

11



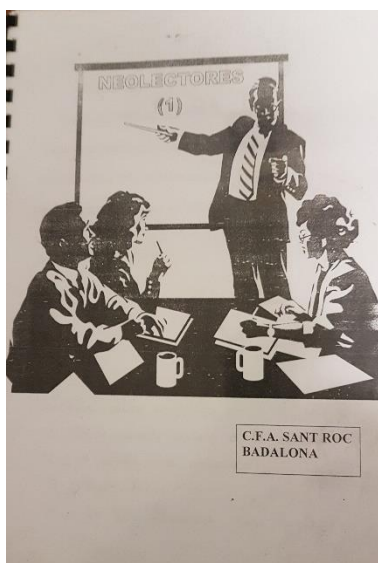
*Lola – Tarea
Mètode d'alfabetització
de les escoles d'adults de Sabadell
Quadern de treball*

12



*Una pàgina del mètode d'alfabetització Lola
Un dibuix més semblant als dels còmics*

13



NEOLECTORES
(1)
CFA SANT ROC
BADALONA
Quadern fotocopiats

14



YO
Cuaderno de trabajo para Neolectores
1990
Treballats durant la dècada dels vuitanta

15



El problema dels locals.

Un exemple.

Els plafons amb motiu de la celebració del 40è aniversari de les escoles d'adults del Districte de Sant Andreu de Barcelona relaten els recorreguts per diversos espais fins l'enclavament actual: escoles d'EGB en horari nocturn, guarderies, barracots, centres de formació professional o edificis públics amb els que es comparteixen altres usos

16



Díptic convocatòria amb especial atenció a Neolectors i Certificat d'Estudis Primaris curs 1984-85/86

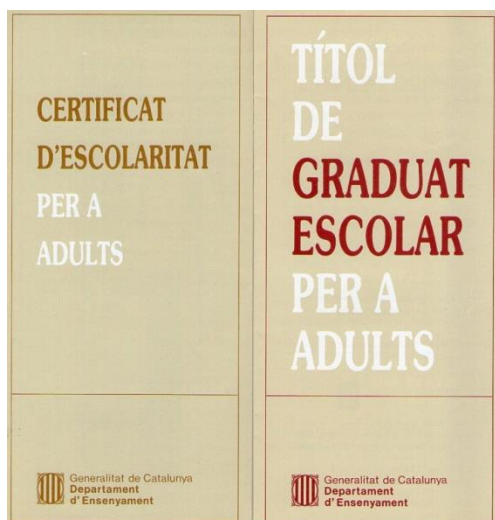
Servei de Formació Permanent d'Adults

Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat

ICE: UB, UAB i UPC

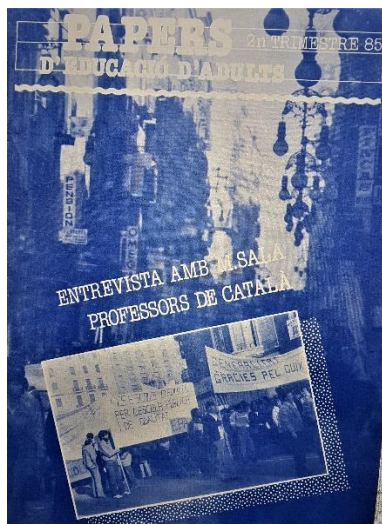
1985

17



*Tríptics informatius
Novembre 1985*

18



*Portada del número 3 de la revista PAPERS
2n trimestre 1985
ENTREVISTA AMB M. SALA
A les pancartes:
LES ESCOLES D'ADULTS
PER L'ESCOLA PÚBLICA I DE QUALITAT
AEPA
GENERALITAT, GRÀCIES PEL GUIX*

19



*Cartell per anunciar la matrícula oberta
fet per familiars o amics
anunciant l'escola d'adults
SARRIÀ DE TER
Ha estat durant molts anys
la pràctica col·laborativa
de les escoles d'adults.
1985-86*



Classe al carrer
La pancarta diu: "La Generalitat no es preocupa de l'Educació d'adults"
Maig 1986
La imatge de arxiu acompanya la notícia de la tramitació de la Llei de Formació d'Adults
EL PAIS, 26/06/1990

21



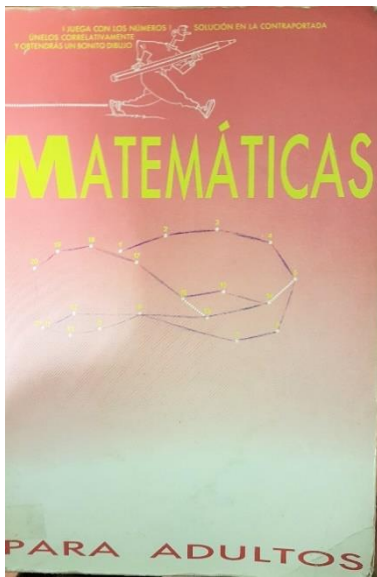
Fulletó informatiu
Certificat d'escolaritat
Graduat Escolar
Tècnic Auxiliar per a més grans de 18 any
Batxillerat Nocturn
Accés Universitat per a més grans de 25 anys
Juny 1986

22



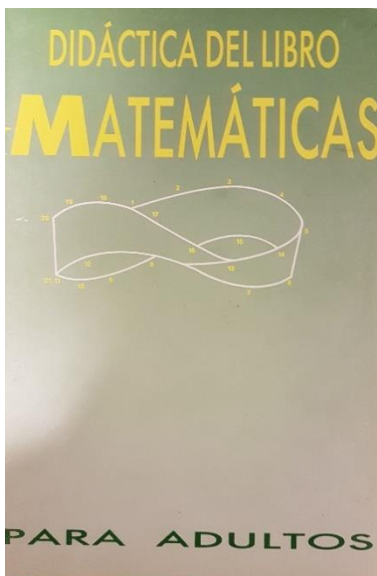
El curs 87-88 l'Escola d'Adults de Sarrià de Ter (Girona) celebra el seu 10è aniversari.
Amb aquest motiu van publicar un auca elaborada pels alumnes

23



*Fruit del grup de treball de matemàtiques
MATEMÁTICAS PARA ADULTOS
L'encapçalament: "Juega con los números"
1988*

24



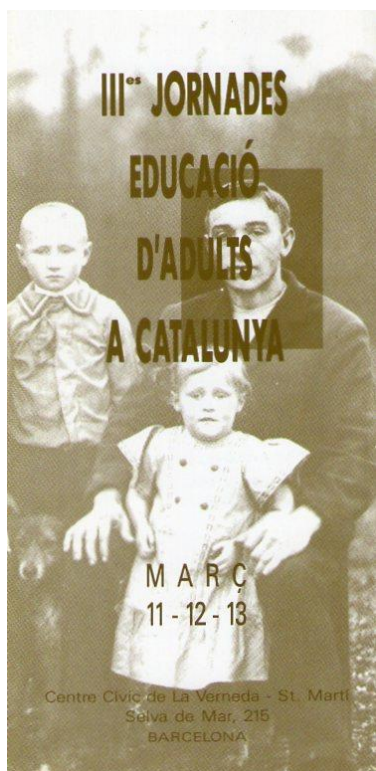
*Cobrint el gran buit en
pedagogia i didàctica per a adults.
Guia didàctica
del llibre de Matemàtiques*

25



*Lectures per a Neolectors
Escola d'Adults de Ripollet*

26



*AEPA
III Jornades d'Educació d'Adults
11-13 de març de 1988*

Capítol 7

Vies divergents: la formació d'adults traspasada al Departament de Benestar Social / Benestar i Família

7.1 Les raons d'un canvi: assistencialisme, penetració política o possible plataforma de transformació de l'educació d'adults

L'1 d'agost de 1988 el recent creat Departament de Benestar Social assumia pel Decret 186/1988 "les competències i les funcions relatives a la formació permanent d'adults atribuïdes fins el moment al Departament d'Ensenyament" (Departament de la Presidència, 1988). La polèmica estava servida. ¿Es devia el canvi a una concepció assistencialista de l'Educació Bàsica d'Adults o a un reconeixement de la importància que l'EA havia de tenir en les noves polítiques de Benestar? (Formariz, 1994, p. 222).

Així començava l'apartat traduït del castellà que dedicava a aquesta qüestió l'any 1994 en un capítol del llibre Política de educación de adultos coordinat per Agustín Requejo (1994) de la Universitat de Santiago de Compostela. El llibre repassava les polítiques d'educació de persones adultes a les diferents Comunitats Autònomes. Vaig titular el meu capítol "Elementos claves de la política educativa de adultos en Cataluña" i em referia al pas de la Formació Permanent d'Adults a Benestar Social com un debat inacabat en aquell moment. ¿Els motius que havia tingut el Govern de la Generalitat per situar funcionalment la formació d'adults al Departament de Benestar Social de nova creació responien a una voluntat de donar-li la importància que no hi havia tingut a Ensenyament, es plantejava des d'una concepció assistencialista o el partit hegemònic al govern pretenia una penetració política en els barris populars on estaven implantades les escoles d'adults? El temps passat em permet fer una relectura del que vaig escriure en aquell moment.

De fet, el Decret de trasllat de competències no explicitava els motius del canvi de Departament, afavorint així qualsevol especulació. Es va haver d'esperar uns quants mesos

per trobar una explicació autoritzada del propi President de la Generalitat. El dia 19 de maig de 1989, es referia a aquest tema en el discurs de cloenda del Primer Congrés Internacional de Formació d'Adults de Catalunya:

La discussió era si la Formació Permanent d'Adults s'ha d'adscriure a Benestar Social o s'ha de adscriure a Ensenyament. O sigui, si s'ha d'adscriure al que podríem anomenar la línia bàsica de la formació, la formació quant a coneixements, quan a tecnicismes de les persones, o s'ha d'adscriure a aquell Departament del qual en principi hauria d'esperar-se que portés a terme una sèrie d'accions específiques tendents a donar més plenitud de vida personal a la gent. De fet els dos arguments són perfectament vàlids.

La veritat és que (...) em va semblar en algun moment que per a la gent de Benestar Social la formació d'adults seria una cosa més centrada en la seva acció, que els apassionaria més i que, en cert sentit, potser se sentirien més compromesos, perquè el Departament d'Ensenyament té ja moltes tasques dins del terreny específic de les seves competències " (Departament de Benestar Social, 1989c, p. 319).

A partir d'aquest moment aquesta es va convertir en l'explicació oficial més autoritzada del traspàs. Un raonament que, com es veu, se centra en elements de tàctica o praxis administrativa, de política administrativa, no és un plantejament conceptual que disposi el canvi de Departament en funció d'un replantejament dels objectius i finalitats de l'educació bàsica de persones adultes. És possible aventurar que l'entrevista amb el president Pujol que van mantenir el juny de 1987, abans del traspàs, Miquel Casanovas i Alfons Formariz²⁸⁶ com a expresident i president d'AEPA respectivament, ajudés a posar a l'agenda del president un problema no resolt i a provocar una resposta probablement personal, inesperada, tàctica, no neutre, encara que no totalment definida en la seva intencionalitat política. Miquel Casanovas

²⁸⁶ A partir d'aquest moment parlaré sovint d'Alfons Formariz en tercera persona per intentar objectivar més el relat.

a la conversa que vàrem tenir gairebé 30 anys després de l'entrevista amb el president corroborava aquesta impressió:

Tinc la sensació que ell [el President Pujol] tenia una imatge de les escoles d'adults contràries a la seva política i res més. Aquella entrevista li va fer veure la importància de la formació d'adults. És possible que l'entrevista el motivés a fer una cosa diferent d'Ensenyament on l'educació d'adults significava agafar l'EGB i aplicar-la. Alguna cosa nova, suposo que va pensar que era difícil fer-ho des d'educació, perquè això significava tota una estructura existent que, ¿com la trenquem? I, en canvi, a Benestar, evidentment que hi haurà uns àmbits que s'hauran de cobrir perquè són de formalitat educativa, però hi ha uns altres àmbits que poden ser més discrecionals. Penso que aquests dos elements, ampliar l'horitzó de la formació d'adults més enllà del seu suposat estigma polític i ampliar el seu marc, és el que va manifestar al Congrés Internacional, on recorda els imputs del paleta de Manresa i la dona del Carmel. [Es refereix Miquel Casanovas a una conversa del President a un bar de Manresa on un manobra li diu que ha treballat durant 20 anys fent de manobre i fa cinc anys que no té feina. El president reflexiona sobre la possible manca de recursos alfa-numèrics elementals necessaris per trobar una nova feina. La senyora del Carmel li mostra la seva satisfacció per uns coneixements de geografia que no tenia i que els havia adquirit a l'escola d'adults]

No tinc consciència d'haver fet cap plantejament assistencialista, altre cosa és que ell ho interpretes així. Aquí hi ha també el problema de la interpretació que és fa de Benestar Social, perquè Benestar Social no ha de ser necessàriament assistencialista, però clar si partim de que Benestar Social és assistencialista, tot el que faci Benestar Social serà assistencialista.²⁸⁷

²⁸⁷ Annex entrevistes n. 11, Miquel Casanovas.

Abona aquesta interpretació d'una decisió personal les pròpies paraules del President a la clausura citada del Primer Congrés:

Jo mateix, com a President de la Generalitat, ara fa poc, quan vaig remodelar el govern de la Generalitat després de les últimes eleccions, vaig decidir crear una Conselleria de Benestar Social i que hi posaria la Formació Permanent d'Adults, la qual cosa va donar lloc a unes discussions importants (Departament de Benestar Social, 1989c, p. 319. [El subratllat és nostre]

Recordem un cop més l'escàs interès social i administratiu que la formació bàsica de persones adultes ha tingut i té i, en conseqüència, en aquest cas tampoc cal donar a la decisió una valoració sobredimensionada de les seves possibilitats politico-ideològiques.

Donava peu, tanmateix, a l'interrogant que ja hem enunciat: ¿la intencionalitat última de la coalició que governava Catalunya amb el canvi de Departament era aprofundir la seva penetració ideològica i política en el teixit social dels barris perifèrics on estaven situades les escoles d'adults a través d'una altra eina, o simplement es tractava d'una adscripció funcional per solucionar un contenciós, el rol de les escoles d'adults, no resolt pel Departament de Ensenyament?

En un esborrany de document per a la reunió preparatòria de la Conferència Internacional *L'Ensenyament i les Regions a l'Europa de 1993*, celebrada a Barcelona del 14 al 16 de novembre de 1990²⁸⁸, s'argumenta les raons del canvi de Departament dient que la formació d'adults és al mateix temps una tasca i una activitat d'imminent caràcter social que no es pot encotillar als criteris d'ensenyament reglat o no reglat. S'addueix que els països més progressistes atribueixen les competències en aquesta matèria als seus ministeris d'Afers Socials, atesa la funció social de la formació d'adults.

²⁸⁸ Annex imatges n. 22

La major part de les reaccions van mostrar sorpresa o suspicàcia, o les dues sensacions alhora. També rebuig frontal. AEPA ja hem vist que havia establert converses amb els representants d'Ensenyament cap. 6) i amb el propi president Pujol presentant un model d'Educació Permanent d'Adults integral, modular, en centres polivalents d'àmbit territorial, on hi podrien treballar professionals de diferents àmbits educatius, amb contractes diversos, amb el suport de col·laboradors/es i voluntaris/es i centrat en les necessitats formatives globals de les persones adultes del territori: formació acadèmica, laboral, cultural, sanitària, ciutadana... Aquest model evidentment desbordava el marc del Departament d'Ensenyament. AEPA ho concretava administrativament en una Comissió Interdepartamental, un Consell Assessor d'àmplia base i un Institut Català de Formació d'Adults depenent de Presidència perquè coordinés amb autoritat totes les actuacions de formació adulta que realitzaven els diferents departaments: Ensenyament (escoles d'adults), Treball (formació ocupacional), Cultura (català per a adults), Justícia (formació d'adults a les presons), Sanitat (campanyes de salut), Agricultura (escoles agràries), Joventut, etc., amb un marc legal propi, una Llei catalana d'Educació d'Adults.

A més, l'Associació havia començat a plantejar la necessitat d'un centre integral de recursos de formació d'adults establint un grup impulsor, i havia coprogramat amb la UAB pel curs 1988/89 el primer postgrau d'educació d'adults, amb la finalitat d'establir i normalitzar la formació prèvia i permanent del professorat, recordant i exigint la necessitat d'una formació específica dels i de les mestres de formació de persones adultes. Després de tota aquesta interlocució amb el govern de la Generalitat, especialment amb Ensenyament, és lògic que el traspàs a Benestar Social, sense haver-se plantejat a les converses ni haver-se insinuat la possibilitat d'un canvi de Departament a les entrevistes realitzades, causés a AEPA una gran sorpresa, frustració i un sí crític:

No podríem alinear-nos amb un concepte de Benestar Social que pivotés al voltant de la caritat. O que acceptés una societat que primer fa els pobres i després els dona almoïna. O que pretengués amb l'assistència perpetuar les causes de la desigualtat. O que volgués amb beneficència fer oblidar la injustícia. O que entengués l'Educació d'Adults només com una forma d'atenció a la marginalitat (Baqué, desembre 1988, p.3).

Sorpresa i frustració, però alhora una postura pragmàtica de l'Associació:

Si ens hem pronunciat per un sí crític, provisional i condicional amb el Departament de Benestar Social, és també perquè l'E.A. en el marc d'Ensenyament havia tocat sostre, un sostre no modificable en la situació actual, al nostre entendre. Sostre administratiu en perdre la seva identitat [Recordem que s'havia eliminat el Servei d'Educació Permanent d'Adults al Departament d'Ensenyament]. Sostre professional en dependre d'unes absurdes oposicions i inspeccions d'EGB. Érem un petit furóncol desagradable en l'extremitat del Departament d'Ensenyament (Baqué, desembre 1988, p. 4).

El pragmatisme d'AEPA no va ser secundat pocs anys després ni pels sindicats, ni pels partits a l'oposició, ni, com veurem, per bona part dels i de les mestres d'adults. Tampoc per persones referents del món de l'educació, encara que no directament immiscides en l'àmbit de l'educació d'adults. La revista *papers* en el seu número de desembre de 1988 recull les opinions, algunes de molt càustiques, de Jaume Carbonell de Cuadernos de Pedagogía (recollim en tots els aquí citats l'adscripció que acompanya la seva signatura); Raimon Bonal, sociòleg; M. Antònia Cardona, professora d'Escola de Mestres Sant Cugat (UAB) i responsable de pràctiques a les Escoles d'Adults; Jaume Funes, psicòleg i periodista; Ernest Baqué, Regidor d'Educació de l'Ajuntament de Castelldefels; Jaume Botey, director de l'Escola de Mestres Sant Cugat; Ignasi Riera, diputat al Parlament de Catalunya i professor d'adults; i Josep M. Figueras, cap del Serveis Personals, Ajuntament de Barcelona, Districte de Sant Andreu.

Existeix el perill que l'Educació d'Adults, un fill desatès i marginal en la Conselleria d'Ensenyament, passi a ser un fill orfe i perdut en mans de "Benestar Social". En qualsevol cas aquest canvi és una cortina de fum que amaga la incapacitat crònica de l'administració educativa de bastir una política específica, innovadora, digna i eficaç per l'Educació d'Adults. (Carbonell, 1988, p. 11).

Deslligar l'educació d'adults de les instàncies d'ensenyament no és una pura anècdota o una simple confusió administrativa; és molt més que això. En realitat és no entendre la important incidència que té aqueta mena d'educació en un context laboral cada vegada més competitiu i exigent (Bonal, 1988, p. 11)

Crec, sincerament, que haver passat l'Educació d'Adults de la Conselleria d'Ensenyament a la de Benestar Social tal i com s'ha fet és un gran error i portarà cua (...) [Concep Cardona administrativament el Benestar Social com una macro-àrea que englobaria Ensenyament, Cultura, Esports,...] No ha estat així com s'ha concebut i com s'ha creat l'actual Conselleria de Benestar Social de la Generalitat, més semblant a la beneficència puntual que a l'objectiu abans esmentat i és per això que penso que hagués esta millor deixar-la al Departament d'Ensenyament (Cardona, 1988, p. 11).

El disseny futur de la formació d'adults es debatrà entre si el que es pretén és un sistema educatiu per al conjunt de la societat o si, al contrari, tornen els temps de la Secció Femenina i l'Auxili Social (Funes, 1988, p.12).

Iniciatives recents de Benestar Social han sofert instrumentalització partidista ¿Es voldrà fer el mateix amb l'EPA? (Baqué, 1988, p. 12).

L'hàbit no fa el monjo (...) Segons i com, l'hàbit pot fer el monjo (...) La dependència de les Escoles d'Adults d'aquest conselleria és per tant també una incògnita (Botey, 1988, pp. 12-13).

La creació d'una conselleria de Benestar Social (...) es encarregada a un home, l'honorable Antoni Comas, que ha demostrat una especial insensibilitat social, en tant que gerent editorial i en tant que cap de l'oposició a l'Ajuntament de Barcelona. I s'envolta d'un equip de gent mediocre – com és el cas d'Àngela Miquel – més avesada a la feina de la fiscalització política que no pas a la generació d'espais de benestar [Critica la posada en marxa d'una nova loteria i dels “xiringuitos” (sic) de les oficines per al benestar social] Mala peça al teler, per començar! (...) Just a l'instant en què Europa revisa el sentit de la formació permanent i de l'ensenyament d'adults... el grup majoritari al Parlament de Catalunya, CIU (...) foragita del Departament d'Ensenyament (on hi ha eines tan importants per als adults com l'institut Català de Noves Professions) els cursos per a adults. Potser perquè els considera més una almoïna que no pas un deure. I això, companys és greu! (Riera, 1988, p. 13).

Insistia en la interpretació “assistencialista” Joan Carles Gallego de CCOO que recordava que la formació d'adults és desenvolupava

a través de multitud d'agents institucionals: Departament d'Ensenyament, Benestar Social, Treball, Inem, Sanitat, Cultura, Administració local, Diputacions, Serveis de Formació de les empreses, acadèmies, institucions privades, sindicats... Aquest fet evidencia una manca de coordinació, planificació, (...) El pas al Departament de Benestar Social de les competències quant a Educació d'Adults (...) ha deixat en exclusiva l'objectiu d'assistència social d'aquest marc educatiu (...) i ha creat encara més dificultats per establir els mecanismes de coordinació (Gallego, 1989, p.9).

Els interrogants dels motius del pas de les escoles d'adults a Benestar Social no es van limitar als primers anys. Tres anys més tard en un *Informe al Parlament de Catalunya* en què es volia resumir el que s'havia fet fins el moment en la formació d'adults – política de

participació, de difusió, d'aprenentatge de la llengua catalana, de col·laboració amb el PIRMI - es donava una explicació genèrica i polivalent que va esdevenir recurrent:

El govern de la Generalitat de Catalunya ha optat per un model de formació d'adults que sigui veritable pal de paller d'una societat de qualitat i benestar, on la persona, màxim riquesa del nostre país, sigui l'objectiu principal.²⁸⁹

Deu anys després els representants del Departament havien de continuar donant explicacions. En una xerrada a Rubí amb representants locals de col·lectius de disminuïts i de gent gran el conseller Comas es referia a les crítiques rebudes sobre la conveniència que les escoles d'adults depenguessin de Benestar Social i manifestava que “cada govern s'organitza com vol i la pretensió del govern autonòmic que la formació d'adults s'inscriuï a Benestar Social respon a una política de discriminació positiva” (Moreno, 18 de juny de 1998). Quan ho vam llegir ens va interessar l'ús per part del Conseller del concepte de discriminació positiva. Hi va insistir en el concepte com a fonament de l'existència del Departament de Benestar Social a LA VANGUARDIA (Quadrado i Juan, 5 de juliol de 1998). També en una entrevista al Diari de Girona en dona alguna pista quan es queixa que el tema de la dona estigui dins del ministeri d'assumptes socials al govern central. “És un contrasentit, hi ha dones que necessiten atenció social, però n'hi ha que no” (Diari de Girona, 19 de juny de 1998). Caldria interrogar-se, ¿les persones adultes que assisteixen a una escola d'adults necessiten assistència social i per aquesta raó se les va ubicar a la Direcció General d'Afers Socials? ¿Quin és el concepte d'educació d'adults i d'escola d'adults que destil·la el Conseller deu anys després del traspàs?

Que la mesura del traspàs tingués una motivació política va continuar sent una de les explicacions plausible. En EL PAÍS de Catalunya del 14 de març de 1999 en un llarg article

²⁸⁹ Informe al Parlament de Catalunya, 16/10/91 (Arxiu particular). Aquest Informe va ser el guió de la intervenció del conseller de Benestar Social en resposta a una interpel·lació sobre la política de formació d'adults al Ple del Parlament (DSPC-P, Núm. 107, 23/10/1991, pp. 5412-5417).

dedicat a “Antoni Comas, consejero de Bienestar Social”, titulat “El incombustible ariete convergente”, i subtitulat: “Trabajador, osado, el consejero Comas ha superado esta semana su cuarta reprobación en el Parlament. Reprendido públicamente en más de una ocasión por Jordi Pujol, Antoni Comas se mantiene al frente del departamento desde 1988”. Insisteix l’article en els rèdits electorals que significava la conselleria i en concret el Conseller.

“Comas suma tantos electorales en el terreno tradicionalmente abonado para la izquierda. En los suburbios de los desfavorecidos, donde Comas ha alardeado de poder pasearse sin miedo a ser abucheado”. L’article continua recordant que quan es comentava que Jordi Pujol prescindiria del Departament de Benestar Social a la remodelació del Govern de 1996, Comas va demanar a nombroses entitats que convencessin per carta a Pujol de la necessitat de mantenir el departament. L’oposició assegurava que darrere de cada carta hi havia la promesa d’una suculenta subvenció (Costa-Pau, 14 de març de 1999).²⁹⁰

Però també va mantenir-se en el temps la versió oficial. En el Butlletí de Notícies Ciutat Nord–Horta-Guinardó de febrer de 1998, la Directora General de Formació d’Adults es refereix a aquesta qüestió i afirma que

Jordi Pujol va considerar que aquest era un eix important per invertir en les persones.

Aquesta política ha estat imitada per diversos països europeus, ja que la Conferència Internacional de la UNESCO sobre Educació d’Adults [1997] va validar aquesta política quan estableix que dintre dels governs l’educació no s’ha de reservar als ministeris d’educació, sinó que tots els altres també n’han de prendre part” (el subratllat és nostre)

He recollit aquestes cites diverses per copsar l’extensa suspicàcia que la mesura del traspàs va suscitar i la defensa corresponent, podríem qualificar d’evasiva, dels representants administratius. El retorn a Ensenyament va ser molt aviat la bandera de sindicats, partits de

²⁹⁰ V. també, Valls. (15/03/1999). Los “penitentes” de Pujol. *EL PAIS-CATALUÑA*. Recuperat de https://elpais.com/diario/1999/03/15/catalunya/921463647_850215.html

l'oposició i de bona part dels mestres d'adults que es van aglutinar al voltant de la MESA d'Educació d'Adults. El Parlament també se'n va fer ressò molt aviat. El 28 de desembre de 1988 a la Sessió Plenària del Parlament (Parlament de Catalunya, 28 de desembre de 1988, p. 659) la diputada socialista Dolors Torrent, que havia estat mestra d'adults, denuncia la situació del professorat, “el que es produeix és incertesa i indefinició en un sector prou afectat per l'oblit de l'Administració catalana”, ja que l'educació d'adults orgànicament continuava dependent d'Ensenyament, però funcionalment depenia de Benestar Social: “¿qui donarà els títols de graduat escolar o de certificat? ¿El senyor Comas?”. La diputada enuncia alhora el caràcter marginal que suposa la mesura administrativa: “se separa del tronc comú d'ensenyament la problemàtica de l'educació d'adults, sense saber quins criteris educatius ho han fet decidir, com no sigui que els criteris hagin estat els de la marginació”. Situació del professorat i assistencialisme recorreran totes les reivindicacions dels quinze anys llargs a Benestar Social. Deu anys més tard, per exemple, insistia en seu parlamentària el diputat Lora i Lillo (Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1988, p. 4606):

El que passa és que vostès tenen la concepció assistencial, i és aquella que diu: «una conselleria per als que no arriben, no segueixen, i anem a ajudar-los». És fer assistencialisme; aquesta és la concepció que vostès tenen des de la seva Conselleria; no, senyor conseller, l'educació és un dret; és cap favor a ningú, és un dret. I cal que les escoles d'adults estiguin a la Conselleria d'Ensenyament perquè és allà on hi ha els instruments per fer una bona política.

Antoni González Senmartí, primer subdirector general de formació d'adults, recordant molts anys després el pas a Benestar Social, s'alineava amb la postura que plantejava que a Ensenyament no tenia cap identitat i calia donar-li una altra dimensió:

El que es volia era donar-li una dimensió més àmplia al tema de la Formació d'Adults. Em sembla que tots reconeixem que a Ensenyament era un apèndix, era un programa molt

residual. Crec que en aquell moment se li va voler donar un altre caire, es va convèncer el president que a adults se li havia de donar un altre enfocament, que complís una missió social i per això es va passar a Benestar Social. Però no es va saber explicar bé perquè es passava a Benestar Social i, per tant, aquí sí que hi va haver un petit problema de comunicació. Una obsessió meua va ser treure l'associació que feia la gent de la formació d'adults amb marginalitat. Fins i tot a vegades li havia plantejat a la directora general canviar el nom, per trencar aquesta idea de la gent que adults és marginalitat i, a més a més, Benestar Social era per a tota aquella gent, diguem-ne marginada.²⁹¹

Una explicació més humanista em va donar Carles Duarte que també va ser subdirector general en un breu període dels anys noranta i bon coneixedor del President Pujol.

Jordi Pujol és un personatge de formació germànica. En aquest sentit ell era, sempre ha estat molt conscient, és una persona que els aspectes relacionats amb la formació d'adults, amb caràcter general, sempre li han interessat. És a dir, té la visió d'un país en que la qualitat de la gent - la qualitat té a veure essencialment amb la formació, amb el coneixement, no amb cap aspecte biològic -, és clau. Jo que el vaig tractar durant molts anys puc dir que ell d'aquest aspecte n'estava absolutament segur. És a dir, per ell el país comença amb les persones, això no és cap discurs, el futur del país depèn de la preparació de la gent, de la qualitat de la gent, això no és només un discurs, i, per tant, a mi no em va sorprendre aquesta decisió perquè vaig considerar que des de la seva perspectiva, el Departament d'Ensenyament era una màquina tan gran, tan grossa, que mai no acabaria concedint la prioritat que requeria la Formació d'Adults. Jacques Delors, que era un amic molt proper al President Pujol, en l'informe sobre l'educació de 1996 fa un discurs que no era seu, però que ell el va projectar des de la UNESCO de forma internacional. Era un discurs que s'havia anat coent, que s'havia anat cuinant anteriorment i que reflecteix un

²⁹¹ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí.

pensament que pel President Pujol no era excepcional, formava part de la cultura en que ell s'havia mogut, aquesta cultura germànica. Primer, doncs, la formació germànica, després que s'anava generant un discurs en el context europeu, però també amb visió internacional, sobre la importància de la Formació al llarg de la vida, sobre la importància de la Formació d'Adults. Crec que això, ell que era una persona atenta a aquestes qüestions més de pensament, a aquestes qüestions més ideològiques, més de la funció, sobre la forma de fer política, ell això ho devia assumir. Aquesta és la meva impressió.²⁹²

Una música semblant a les que ens ofereix Carles Duarte es va sentir en els discursos d'investidura de Jordi Pujol a la II i la III legislatura:

Una primera prioritat, per tant: la de la innovació i la de la modernització. Però no es tracta de fer un país molt modern però inhumà i només productivista: es tracta de fer un país de progrés i , alhora, d'humanitat, de benestar i de convivència (...) Què s'entén per benestar social? S'entén tot aquell conjunt d'actuacions i de serveis tendents a satisfer les necessitats socials bàsiques de les persones, i que molt sovint no poden resoldre individualment o amb els seus propis recursos; s'entén proveir la societat de tot allò que cal a l'home per tenir la base a partir de la qual pot viure dignament i desenvolupar-se personalment. La salut i l'ensenyament, la cultura i l'esport, l'habitatge i les pensions (...) Durant els anteriors quatre anys, la prioritat s'ha centrat sobretot a EGB - també s'ha treballat, però no tant, a BUP i a Formació Professional. Durant els propers quatre anys, en canvi, l'accent s'haurà de posar més a Formació Professional i a esmenar el dèficit que hi ha de formació permanent d'adults. I també aquí he de referir-me al model mixt de l'ensenyament (Parlament de Catalunya, 29 de maig de 1984, p. 14).

²⁹² Annex entrevistes n. 18, Carles Duarte i Rosa M. Falgàs. Aquesta entrevista la vam tenir després del 25 de juliol de 2014, data en la que Jordi Pujol va confessar públicament – “la deixa de l’avi Florenci” - que havia sostret durant anys a la fiscalitat un capital transferint-lo a un tercer país. A l’entrevista amb Carles Duarte vam obviar explícitament el tema de la credibilitat que a partir d’aquell moment adquirien les paraules i els plantejaments de Jordi Pujol. La seva credibilitat en qualsevol tema ha quedat sotmesa a les diferents postures político-personals dels observadors.

El Govern incrementarà i millorarà l'oferta d'ensenyament d'adults, vist com un element de promoció i dignificació personals, i per tant de justícia, però també: com una elevació del nivell general cultural i tècnic, i ho farem tant perfeccionant el mètode presencial com amb fórmules innovadores d'ensenyament a distància, i durant el darrer trimestre d'enguany el Govern presentarà al Parlament un projecte de llei sobre formació permanent d'adults (Parlament de Catalunya, 21 de juny de 1988, p. 16).

Finalment recullo l'opinió de Montserrat Sala que, com hem vist, havia estat Cap de Servei de Formació Permanent a Ensenyament i va tornar a ser Cap de Servei a la Subdirecció General d'Educació Permanent a Benestar Social.

Les últimes raons del pas a Benestar Social no les sé. Es va veure millor ficat a Benestar Social. A part que en aquell moment el departament de Benestar Social també tenia més possibilitats econòmiques. El que sí estar clar és que el primer i el segon any de Benestar Social el creixement de professors va ser molt significatiu, fins i tot l'AEPA no ens va incordiar, que ja és dir.²⁹³

Com passa en la majoria de debats d'aquest estil es van entrecreuar diversos plans d'abordatge del tema:

1) el sindical-laboral, l'anomalia d'un professorat depenent funcionalment d'un Departament i orgànicament d'un altre. A més, el pas a Benestar Social a la pràctica es va fer de tal manera que va crear inseguretats a molts mestres. Alguns recorden que van començar les vacances de Nadal de 1988 depenent d'Ensenyament i quan van tornar depenien funcionalment de Benestar Social. La dependència orgànica d'Ensenyament i la funcional de Benestar en molts sectors no es va comprendre: "la gent deia, ¿què és això?, ¿què passa aquí?, ¿quin estatus tenim? Semblava com si estiguessis fora del sistema" Quillet (1983, p. 150) en el seu estudi d'aules d'adults afirmava anys abans que els mestres pensaven que

²⁹³ Annex entrevistes n. 39, Montserrat Sala.

l'educació d'adults havia de formar part del sistema educatiu, dependre de l'autoritat d'educació i que havia de constituir un nivell que rebés les mateixes atencions que els altres. Molts mestres, en conseqüència, no es van sentir gens còmodes. Recollim-ne un testimoni representant d'aquesta postura, però com veurem també trobarem la postura contrària:

L'època de Benestar Social, la jutjaria com nefasta, perquè implicava un caràcter assistencial de l'Educació d'Adults quan era un dret. Si vas a Benestar Social a demanar alguna cosa, és com si vas a comprar sabates a una botiga de fruita. Com es pot gestionar una cosa que no es té ni idea? No sabien què posar a Benestar Social, i van posar Adults. També hi havia les loteries, l'assistència a la gent gran. Per a mi això no era bo pel concepte d'Educació d'Adults que jo tinc, com un dret, una justícia social, una redistribució. Una opció així no podia ser una cosa assistencial²⁹⁴

A comarques, fora de la demarcació de Barcelona, el referent legal era l'inspector. Aquest referent es va diluir quan es van organitzar les coordinacions de formació d'adults en les delegacions territorials. Al començament se'ls va donar un marge de confiança, però poc després alguns mestres tenien la sensació que les noves figures de coordinació d'adults no tenien la informació suficient i no sabien gestionar els problemes que anaven sorgint. Les normes “venien de dalt sense preguntar a ningú” i sense orientacions clares. El descontent i la complexitat de la situació, entre dos departaments, va tenir el seu punt àlgid quan a finals de la dècada dels noranta es va haver d'introduir a adults el nou nivell d'ESO fruit de la LOGSE;

2) el polític, que va trobar en el traspàs i el descontentament d'una part notable del professorat un altre punt de desgast de la majoria parlamentària de la coalició governant;

3) i el pragmàtic, que veient la impossibilitat que l'educació d'adults tingués un espai no marginal al Departament d'Ensenyament i defensant la creació d'un Institut Català

²⁹⁴ Annex entrevistes n. 17, M. Antònia Doz.

d'Educació d'Adults depenent de Presidència, es va mostrar esperançat davant la nova situació i la música que desprenia formalment. Sintetitzant, les postures es podien reduir a dues: tornar a ensenyament, subratllant el caràcter assistencial de la dependència de Benestar Social o aprofitar la nova via que s'obria. Tanmateix, les postures de les persones i els col·lectius no sempre es podien adscriure nítidament a un d'aquests dos plantejaments. Sovint es barrejaven. Però sí es poden identificar posicionades en alguna de les dues orientacions.

El debat com era d'esperar va arribar immediatament a la premsa segons recull la revista *PAPERS* (11, p. 26; 12, p. 17): l'edició de Catalunya de *EL PAIS* de 12 de novembre de 1988 es referia al malestar en els centres d'adults per la seva integració a Benestar Social, el Diari de Barcelona del 21 de gener de l'any següent recollia el desconcert de l'educació permanent d'adults, el Periódico del 12 de febrer de 1989 noticiava el malestar dels mestres d'adults per haver canviat de conselleria. Aquest debat va ser recurrent durant tots els quinze anys de Benestar Social.

7.2 I el Sol no es va aturar

L'editorial del n. 12 de *papers* aprofita el passatge bíblic del llibre de Josué en què el profeta fa aturar el sol per poder guanyar la batalla contra els amorreus:

Hi ha una temptació que sembla repetir-se quan una persona o un Departament de l'Administració assumeix de bell nou una responsabilitat. Com el personatge bíblic espera que el Sol s'aturi per contemplar i permetre l'èxit de la batalla que el nouvingut ha encetat. Els implicats, tanmateix, que porten a la seva esquena molts dies i moltes nits, endurits per les promeses incompletes, contempen amb ironia el Sol tot esperant el miracle (Educació d'Adults i Benestar Social, 1989, p. 3).

Però no solament no es va aturar el Sol a la formació de persones adultes, sinó que va accelerar la densitat de la seva marxa fins el retorn a Ensenyament: assemblees, jornades, manifestos, protestes,... van ser-hi presents de forma continuada

7.2.1 Explorant el nou terreny.

7.2.1.1 L'assemblea de l'Hospitalet.

I atès que el Sol no es va aturar, davant la sorpresa i la inquietud que en el col·lectiu de mestres d'adults havia causat el traspàs, AEPA va convocar una assemblea informativa l'1 d'octubre de 1988 a l'Hospitalet perquè l'Administració expliqués els motius i les condicions del traspàs. L'assemblea va aixecar molta expectació. A la taula eren presents Àngela Miquel, Directora General d'Afers Socials de qui depenia l'educació d'adults al nou departament, Ramon Juncosa, el Director General d'Ordenació Educativa i Innovació de qui havia depès fins el mes d'agost, Alfons Formariz, president d'AEPA i Francesc Imbernon professor de la Facultat de Pedagogia com a moderador.

Formariz va plantejar la necessitat que l'educació d'adults no estigués lligada només a aspectes “compensatoris, marginals o d'assistència social” (“Una assemblea frustrant”, desembre de 1988, p. 5). Va proposar la conveniència que a més de l'educació traspassada s'incloguessin en el nou departament aspectes de formació ocupacional i d'animació sociocultural i la recerca d'una articulació entre la societat civil i l'Administració en el tema de la Formació d'Adults. Sobre el projecte de llei de Formació d'Adults “va insistir en la necessitat d'un debat públic presidit per una comissió d'àmplia base” (“Una assemblea frustrant”, desembre de 1988, p. 6). Va subratllar també els importants problemes d'infraestructura de les escoles d'adults i la necessitat de reconeixement als mestres d'adults de les tasques de coordinació amb el territori.

Àngela Miquel va defensar la inclusió de l'educació d'adults dins dels afers socials perquè “qualsevol política social cal que contempli l'educació en majúscules” (“Una assemblea frustrant”, desembre de 1988, p. 7). Va plantejar la necessitat que els programes incloguessin aspectes reglats i no reglats, el lleure i la cultura, va dir que es treballaria l'educació d'adults

tant de forma presencial com no presencial i va ressaltar la importància dels mitjans de comunicació.

Ramon Juncosa va justificar la seva presència per expressar el lligam entre les conselleries d'Ensenyament i Benestar Social. Un article seu a la revista *papers* d'AEPA resumeix la seva intervenció:

La formació permanent d'adults és una tasca eminentment social, que implica la col·laboració, la cooperació i la coordinació de tots els sectors: el públic i el privat, el de la salut, el laboral, l'industrial, l'econòmic l'educacional, el cultural i el polític" (Juncosa, 1988, p. 10).

L'assemblea s'havia plantejat com a informativa, però les qüestions plantejades pels assistents, mestres d'escoles d'adults i alguns membres de sindicats, es van centrar majoritàriament en temes concrets com pressupostos, recursos, condicions laborals i infraestructures de les escoles d'adults, el cúmul de reivindicacions històriques no resoltes. Malgrat la insistència del moderador que l'assemblea pretenia abordar la filosofia amb què s'encarava la nova etapa, els i les assistents insistien en les qüestions plantejades i les respostes de la Directora General s'entenien com a evasives, cosa que va fer que les intervencions anessin pujant de to. Un grup de mestres participants escrivien de forma irònica i sarcàstica:

Davant d'una concurrència inusitada es consumà "l'acte de cessió" d'un grapat de funcionaris que traspassaven així d'un Departament a un altre (...) Els dos artífex del sobtat traspàs maldaven per muntar oracions senzilletes amb paraules buides (...) Els dos mons, el de la pantalla i el de baix no arribaren a vibrar a l'ensem en cap moment, i semblava, ja des de l'aparició dels crèdits que el divorci s'havia establert a la sala. Frases fetes, ambigüitats, tasques i perfils, no van aconseguir d'interessar un públic que es

pensava que la pel·lícula anava d'escoles d'adults (“ni els neolectors ho aguantarien”, vaig sentir que deia una mestra indignada) (Cul·lectiu -sic-, 1988, p. 16).

D'assemblea frustrant la titllava l'òrgan de difusió d'AEPA, *PAPERS d'Educació d'Adults*.

7.2.1.2 L'embrió de la MESA D'EDUCACIÓ D'ADULTS DE CATALUNYA.²⁹⁵

Després de l'assemblea de l'Hospitalet els quatre sindicats majoritaris i AEPA van constituir la **MESA PER L'EDUCACIÓ D'ADULTS**²⁹⁶ amb els objectius d'aclarir la situació de les experiències d'educació d'adults després del traspàs, la situació del professorat (funcionaris, professors de català, mestres de presons i mestres municipals fonamentalment), les aportacions que calia fer a la promesa Llei de Formació d'Adults, obrir el debat de l'educació d'adults a altres sectors socials i crear una comissió d'àmplia base. Una assemblea el 18 de febrer de 1989 va abordar tots aquests temes, va elaborar un manifest (Educació d'Adults: Manifest 89, març de 1989) i va convocar una reunió per difondre la conveniència d'una Llei d'educació d'adults, fer-ne propostes i obrir un diàleg amb la societat organitzada.

Recollim totes les entitats i grups assistents, perquè mai més s'ha tornat a trobar un fòrum tan ampli per intentar construir una alternativa a l'educació d'adults, en aquest cas vehiculada pel debat de la Llei: AEPA, Associació de Municipis, CCOO, CNT, UGT i USTEC, Escola de Mestres de la UAB, ESICO, Federació de Municipis, FAPAC, FSCP, IC, PSC, Casal del Mestre de Santa Coloma, Rosa Sensat i Trama. (Mesa per a l'educació d'adults, 1989, p. 10)

Les propostes sobre els continguts bàsics que havia d'abordar la Llei es van centrar en el marc conceptual i el model resultant: les competències de cada administració, la coordinació, l'organització territorial, la planificació i gestió dels programes, els educadors i monitors

²⁹⁵ Endavant ens referirem a aquesta plataforma com a la **Mesa**.

²⁹⁶ Es pot seguir la cronologia d'aquests primers passos de la Mesa per l'EA de Catalunya a *papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS*, (14), 17-19, desembre de 1989.

d'adults i la seva formació, la participació dels educands, la investigació, el finançament, el seguiment i l'avaluació. Per la seva banda el manifest elaborat per l'assemblea recollia les reivindicacions històriques del moviment: el model integral d'educació d'adults, l'Institut Català d'Educació d'Adults, plantilles suficients, específiques i estables, formades per professionals preparats per cobrir les diferents demandes, infraestructures adequades, control públic i planificació a curt i mitjà termini.

La Mesa s'anava reunint setmanalment amb el propòsit de vehicular i trametre les reivindicacions al Departament de Benestar Social. Es van demanar entrevistes amb els responsables del Departament i en no obtenir resposta el 19 d'abril de 1989 es va fer una concentració davant del Palau de la Generalitat amb la presència d'unes 2000 persones segons la revista *PAPERS* (Mesa per l'Educació d'Adults, juny de 1989, pp. 26-28) i es va entregar als representants de Formació d'Adults el Manifest signat per 5.200 persones. Els interlocutors del Departament van demanar que es concretessin les reivindicacions. La Mesa va elaborar el 16 de maig una "Plataforma d'acords per a les converses amb Benestar Social".

Resumim de nou els punts que planteja perquè amb redactats diferents seran la base de la majoria de les reivindicacions dels anys següents: 1) Infraestructures i material, 2) Definició i criteris d'ampliació de les plantilles, 3) Professorat: funcionaris, col·laboradors i voluntariat; relació amb el professorat de formació d'adults d'altres conselleries (formació ocupacional, presons, català,...), i formació específica de tot aquest professorat, 4) Consells escolars, 5) Serveis educatius específics d'adults i 6) Organització territorial.

El 6 de juliol la Mesa s'entrevistà amb la Directora General per presentar la plataforma amb un resultat positiu: promeses d'ampliació de plantilles, participació en la futura llei, un pla quadriennal d'infraestructures i resoldre el problema del professorat de català present a les escoles d'adults a partir de la seva nova dependència del recentment creat Consorci de Normalització Lingüística. L'inici del curs segons la Mesa va ser caòtic i, en conseqüència,

es van succeir diferents mobilitzacions i concentracions per forçar de nou el diàleg amb l'Administració. El tema del professorat de català era un dels mes coents. Impartien cursos "reglats" a les escoles d'adults i el Consorci els va retirar, cosa que significava a la pràctica una reducció de plantilla. Per una altra banda els cursos de català "no reglats" impartits pel CNL al centres d'adults van deixar de ser gratuïts. Les mobilitzacions van aconseguir una ampliació de plantilla de 40 places i l'establiment d'una comissió mixta per establir un barem específic quan s'haguessin de proveir futures ampliacions i evitar les arbitrietats.

El 28 d'octubre de 1989 AEPA va celebrar una assemblea i decideix retirar-se de la Mesa. L'argument que va al·legar és que les reivindicacions de la Mesa representaven "un aiguabarreg d'aspectes laborals i professionals, i aspectes més generals i socials, si bé amb tendència a primar els primers sobre els segons". (Sindicats i AEPA, 1989, p. 20). El fet que els representants sindicals fossin les federacions d'ensenyament dels sindicats "com a únics interlocutors sindicals, contribueix a reforçar la tendència esmentada" (Sindicats i AEPA, 1989, p. 20). Des d'una postura àmplia i extensa de l'educació d'adults, competències acadèmiques, laborals, socioculturals, ciutadanes,... que tenien com a destinataris els treballadors, especialment aquells que estaven a l'atur o tenien mínimes qualificacions laborals, AEPA argumentava que els representants sindicals no haurien de pertànyer exclusivament al sector d'ensenyament, sinó "representants que a nivell d'estructura sindical siguin representatius de tots els sectors afectats" (Sindicats i AEPA, 1989, p. 20).

Per abordar la sensibilització de la societat en el tema de l'educació d'Adults una Mesa formada per ensenyants no és un instrument idoni perquè reforça els significants instructius, compensadors i corporatius de l'Educació d'Adults. Més encara, la necessària participació dels municipis, universitats, treballadors socials, àmbits culturals, etc., es fa difícil partint d'una convocatòria d'ensenyants (Bon any 1990, 1989, p. 4).

També es plantejava que a la Mesa hi participessin usuaris, el professorat de català, altres professionals de l'ampli ventall de la formació de persones adultes com els educadors socials o talleristes de formació ocupacional i col·laboradors/es.

La Mesa no va canviar la seva composició i AEPA es va retirar. La Mesa va jugar un paper reivindicatiu fonamental en l'etapa de Benestar Social, per aquesta raó caldrà obrir un llarg apartat d'aquest segon període de la Mesa.

7.2.1.3 Jornada de la Federació de Municipis.

La Directora General, a la 9^a Trobada del Seminari de competències voluntàries dels ajuntaments en matèria d'Ensenyament, titulada "L'educació d'adults a Catalunya. Perspectives de futur", organitzada a Mataró per la Federació de Municipis de Catalunya el dia 5 de novembre de 1988, va anunciar una sèrie de propostes que es durien a terme pròximament: un Consell Assessor de Formació d'Adults, un Congrés Internacional, un augment de la plantilla, crear un Institut Català del Voluntariat i un Centre de Recursos d'Educació d'Adults. Formariz (desembre 1988) comenta des de l'escepticisme i pragmatisme d'AEPA aquestes mesures anunciades:

Davant del fet consumat del pas a Benestar Social hem valorat positivament la sortida d'Ensenyament (...) En els últims anys les escoles d'adults s'havien estancat administrativament parlant (...) Sembla que la situació està canviant, però ¿en quina direcció apunta? (...) Aquestes primeres mesures poden enfortir una E.A. ancorada en el passat, una situació enquistada (...) o poden obrir línies de futur d'acord amb les experiències més avançades (...) La pràctica demostra que un Consell Assessor pot ser una mesura positiva com una mesura sense contingut (...) Un Congrés de Formació Permanent d'Adults pot caure en la temptació de foc d'encenalls (...) L'augment de plantilla exigeix una planificació prèvia no solament de les necessitats objectives, sinó del tipus de personal que les ha de cobrir. Problemes irresolts com els dels mestres de català, de la forma

d'accedir a les escoles d'adults (caldrà continuar tenint aprovades les oposicions d'EGB – per a nens – per accedir a adults?), de la necessitat d'equips multiprofessionals per cobrir els diferents àmbits educatius de l'E.A. (...) El Centre de Recursos, existeix ja una iniciativa social en aquest mateix sentit (...) que porta treballant el tema (que ha ofert a la Generalitat la possibilitat d'establir un conveni obert i estable que doni sortida eficaç a aquesta demanda) (...) Estem convençuts que l'Educació d'Adults cal estructurar-la en relació estreta amb les iniciatives socials (pp. 7-9).

7.2.1.4 La postura pragmàtica d'AEPA.

Durant aquests mesos s'havia reunit també l'assemblea d'AEPA per valorar el traspàs. Resumim de nou la postura de l'Associació a favor de la sortida d'Ensenyament on l'EA havia tocat sostre, amb una sèries de condicionants no resoltos: l'ampliació dels estudis a totes les necessitats formatives bàsiques de la població adulta, la inclusió de les activitats socioculturals i la formació laboral als centres, l'estabilitat laboral dels col·laboradors, la solució dels problemes d'infraestructura i dels cursos de català, el suport a les iniciatives socioeducatives i l'establiment de sistemes de reciclatge per als treballadors d'EA. AEPA considerava que el traspàs actual era una “solució provisional fins que no sigui promulgada la Llei d'Educació Permanent d'Adults, que ha d'incloure la formació d'un Institut Català d'Educació d'Adults” (Conclusions de l'Assemblea de l'AEPA, 1988, p. 9).

Tres articles de membres d'AEPA amb estils diferents prenen partit i resumeixen la postura de l'associació. Formariz (desembre 1989) en carta oberta al Secretari General de CCOO, José Luis López Bulla, afirmava que AEPA

Mai no hem demanat d'estar a Benestar Social pels pre i els post judicis inevitables que comporta, però un cop adscrits hem cregut mancat de perspectiva mirar endarrere al Departament d'Ensenyament, no fos que com a la maledicció bíblica ens convertíssim en

estàtues de sal, immòbils, encarcerades, conservant els migrats privilegis corporatius de mestres d'EGB!, ni tan sols d'educadors de persones adultes (p. 22).

Després recordava el model que defensa AEPA, dependència d'un Institut Català d'Educació d'Adults i organització de base territorial:

una articulació entre administracions i iniciatives ciutadanes, en la qual aquestes fossin potenciades, envigorides i ajudades econòmicament segons llei, mentre aquelles – les administracions – se sotmetessin al principi de subsidiarietat (...) El problema de l'Educació d'Adults no és un problema fonamentalment d'Ensenyament – ni del Sistema Educatiu reglat, ni dels mestres -, és un problema de tota la societat (p. 22)

Un altre article d'un mestre d'adults, ironitzava:

Afortunadament,...potser, no seré més tractat-titllat de mestre. No sé si seré benefactor de marginats però sé que no rebré més la beneficència del sector més marginat d'Educació (...) És probable que això em comporti alguna mena de canvi i ves a saber si en lloc de fer el que ara m'agrada (fer anàlisis sintàctiques sense saber massa per a què serveixen però divertint-me en la recerca de frases, per exemple), hauré de repensar altre cop què faig i què no i per què i com i a qui. Potser el que passa és que fa por deixar l'actual situació de benestar i perdonin el poc eficaç sarcasme (Fort, 1988, pp. 17-18).

Fernando López Palma (1988), mestre d'adults, que acabava d'entrar com a professor adjunt a la facultat de sociologia de la UB plantejava:

Que en el fons el que hi ha darrera la discussió són els dos models (simplificant) patents d'educació d'adults que es donen a les escoles. El primer model seria el de les persones i escoles que pensen que la tasca de l'educació d'adults ha d'estar dintre d'un model d'intervenció integrada en la comunitat, al costat, si bé amb tasques diferents, d'altres treballadors socials (...) A la pràctica s'han trobat [les escoles] que moltes de les persones que venen a estudiar a l'escola no tenen només un problema de manca d'estudis sinó que

se n'afegeixen d'altres: atur, no interacció social, carència de qualificació professional, problemes personals, etc. Tota aquesta interpretació s'uniria al qüestionament de la situació actual (...) i la necessitat d'una transformació: canvis curriculars, ampliació de l'oferta formativa, integració en plans de desenvolupament local, organització modular, compromís cap al canvi social i la recerca de models alternatius al sistema (p. 15).

Aquest model comunitari semblava impossible que es pogués desenvolupar al Departament d'Ensenyament. Calia sortir-ne per explorar nous horitzons. Era la postura d'AEPA. Continuava López Palma caracteritzant el segon model d'educació d'adults:

El segon model es podria definir per la frase “nosaltres fem educació i punt”. La funció d'aquestes escoles seria transmetre uns coneixements i la de reproduir (sense cap qüestionament) el model educatiu dominant, definit en línies generals com currículums aliens a les necessitats personals i socials, rigidesa i escassa oferta educativa, obsessió pels continguts en contra de fomentar capacitats, utilització d'exàmens, etc. (p. 15).

Plantejava finalment els mateixos interrogants que va suscitar el traspàs: les relacions amb Ensenyament en un moment en què s'estava articulant l'ESO de la LOGSE, la formació del professorat, les carències pressupostàries per cobrir les deficients infraestructures, l'increment del professorat i el suport als col·laboradors i col·laboradores.

7.2.2 La vida de les escoles d'adults va continuar amb la seva diversitat. multicolor: uns exemples.

7.2.2.1 Brigades d'educadors/es per la pau: Nicaragua.

Des del derrocament de la dictadura somozista a Nicaragua l'any 1979 i l'arribada al poder del Front Sandinista, brigades internacionals van col·laborar a la massiva campanya d'alfabetització realitzada en aquell país centreamericà. També a Catalunya nombroses brigades hi van participar des del començament, una cooperació que ha continuat al llarg dels anys. Així ho expressen des de les comarques gironines:

Un fet històric [la revolució sandinista] que influiria extraordinàriament en el futur de l'educació d'adults a Catalunya en general i a les comarques gironines en particular (...) Aquesta Revolució i accions com la Reforma Agrària o l'Alfabetització [una primera Croada Nacional d'Alfabetització es va dur a terme l'any 1980] inspiren una gran simpatia i complicitat a Catalunya, i més d'una trentena de municipis catalans s'agermanen amb municipis d'aquell país (...) I, com no podia ser d'una altra manera, aquest impacte arriba a les escoles d'adults gironines que s'organitzen en una "Coordinadora d'escoles d'adults pro Nicaragua" (García Breton, M. i Parra, S., 2020, p. 124-125).

A AEPA ben aviat es va crear també el Comitè de Solidaritat amb Nicaragua que va iniciar els seus treballs a partir de 1986 amb "l'objectiu de fer realitat el projecte presentat des de la Costa Atlàntica de Nicaragua per a la construcció d'un centre d'adults" (Comitè de Solidaritat amb Nicaragua AEPA, 1989, p. 16). Des de Nicaragua es "va oferir la possibilitat de col·laborar en la Nova Campanya d'Erradicació de l'Analfabetisme (octubre 89- octubre 95) l'any 90 coincidint amb l'Any Internacional de l'Alfabetització" (Comitè de Solidaritat amb Nicaragua AEPA, 1989, p. 16). Finalment es va concretar en la creació de brigades d'alfabetització autofinançades que actuarien a la ciutat de Managua durant "un període mínim de sis mesos prèvia una estada d'una setmana per tal de participar en un taller de capacitació" (Comitè de Solidaritat amb Nicaragua AEPA, 1989, p. 16).

A tall d'exemple ens fem ressò de la ressenya que fa la revista *PAPERS* l'abril de 1990, un mes després que el Front Sandinista perdés les eleccions:

Abans de les eleccions a Nicaragua va marxar camí cap a Managua la brigada alfabetitzadors/es per la pau composta per 17 brigadistes de Catalunya i tres d'Osca. Els alfabetitzadors de Catalunya anaven subvencionats 10 per la Generalitat i 7 per INTERMON i el Comitè de Solidaritat amb Nicaragua de l'AEPA per participar en el "Pla d'Alfabetització de Managua". Després d'un taller de capacitació d'una setmana, els

companys i companyes es van traslladar a les zones previstes [de Nicaragua] (Comitè de Solidaritat amb Nicaragua de l'AEPA, 1990, p.12).

Hem posat aquesta cita a tall d'exemple, perquè en molts dels números de la revista papers trobem notícies del citat Comitè de Solidaritat. Ja el febrer de 1989 Orlando Pineda, responsable durant anys de la Campanya d'Alfabetització nicaragüenca va visitar Catalunya. Es va organitzar un sopar al Centre Cívic de la Verneda al que van assistir unes 250 persones entre professorat i alumnat de les escoles de persones adultes de Barcelona i de les ciutats i comarques properes, amb assistència de persones com la Marta Mata i Jaume Botey. Del resum del seu discurs ressaltem dues idees: l'Educació d'Adults ha de ser una gran festa i no pot ser "formal i quadrada". "El mestre no només cal que ensenyi sinó que cal que miri si la persona que ensenya pot tenir una vida més justa" (Sopar per Nicaragua, 1989, p. 9).

Orlando Pineda ha continuat visitant Catalunya en nombroses ocasions invitat des de les comarques gironines que han mantingut, malgrat els avatars polítics de Nicaragua, estretes relacions de col·laboració. Va participar en la celebració dels 25 anys de l'escola d'adults de Salt i l'any 2005 va recollir el premi Mestres 68 a la Universitat de Girona amb presència de la "ministra" Irene Rigau que "me saludo como nicaragüense que soy. Sabía que yo pertenecía al Frente Sandinista y ella pertenece a un partido de derecha, pero eso no quitaba que nos saludáramos con todo respeto" (Pineda, O. i Parra, S., 2014, p. 205). Irene Rigau va prologar el llibre Orlando Pineda Flores. Aproximación biográfica afirmant que Orlando Pineda era conegut i estimat a Catalunya. Nicaragua va deixar en els anys que historiem empremta en molts i moltes educadores de persones adultes.

7.2.2.2 L'Escola Africana Samba Kubally.

Dediquem un ampli apartat a aquesta escola de les comarques gironines perquè va posar sobre la taula la presència de la immigració estrangera, la necessitat de recerca de noves metodologies d'aprenentatge, la de tractament integral de la nova situació i una crítica al

funcionament de les escoles d'adults estàndards. Revela també la manca d'estratègies del Departament i les relacions internes poc fluïdes.

La immigració estrangera havia començat a ser un fenomen important a tot Catalunya i les respostes des de les escoles d'adults situaven les metodologies d'alfabetització i les didàctiques de l'aprenentatge de les llengües del país en un terreny poc conegut. La manca de respostes adients induïen una important carència. Es pot situar el començament de la història de la Samba Kubally el 21 de maig de 1988.

L'Associació de pares de del Col·legi La Salle de Santa Coloma de Farners va fer pública una carta en la qual posava de manifest la seva preocupació pel fet que els nens estrangers de color que viuen a la població, que enguany encara van al parvulari del patronat de la Miraculosa, poguessin, en un futur immediat, matricular-se a La Salle per cursar els estudis d'EGB - Diari de Girona, 21/05/88 (López, 2000, p. 27).

Els pares tenien por que si la nena negra de sis anys passava automàticament del parvulari a La Salle, com es feia normalment, les onze nenes "de color" que encara eren al parvulari, en el seu moment també voldrien entrar a La Salle, la qual cosa podria comportar problemes futurs - tal com deia l'expresidenta de l'APA i transcriu Parra (1994) -, pel fet "que nens amb costums socials tan diferents i amb deficiències socials i sanitàries, es facin grans a l'escola. El problema actual és de cara dura ja que aquesta gent no paga. Si el problema és d'escolarització, han d'anar a l'escola pública" (p. 8). Tant la comunitat salesiana com el professorat es van mostrar públicament en desacord, però l'espurna havia sorgit.

Aquesta actitud va sensibilitzar algunes persones que contactaren amb els col·lectius africans que residien a Santa Coloma i que juntament amb els treballadors africans de les comarques gironines van crear una associació dirigida pels propis africans, amb l'objectiu d'ajudar els companys i donar-los suport quan hi hagués problemes amb els documents oficials o en cas de malalties o discriminacions. Van veure la conveniència de participar en

uns cursos de formació ocupacional de l'INEM, que demanaven pel seu aprofitament unes competències lingüístiques mínimes. En aquest context neix l'Escola Africana d'Adults Samba Kubally²⁹⁷. Amb aquest nom es retia homenatge a un treballador gambià mort en un accident laboral. Segons Bouis (2003) “no va ser per casualitat que la iniciativa sorgís en aquesta localitat [Santa Coloma de Farners], ja que va ser un dels principals punts de trobada dels que venien, sobretot, de Gàmbia i del Senegal, atrets per un somni de treball, estabilitat i qualitat de vida, que ben aviat es convertia en un malson” (p. 32).

Havent contactat amb l'escola d'adults de Salt, un grup de mestres hi van col·laborar formant l'equip de monitors africans que es farien càrrec de les classes i preparant conjuntament el material didàctic amb l'objectiu d'alfabetitzar “com a eina per a facilitar les condicions de treball i la integració, l'oferta d'un conjunt d'activitats per a la millora de la qualitat de vida dels participants i la promoció de la realitat nacional de Catalunya” (Fisas, 1996). Aquesta col·laboració es mantindrà setmanalment per anar revisant els programes i fer el seguiment pedagògic. Una cinquantena d'alumnes, majoritàriament gambians, van iniciar el curs el novembre de 1988 a un col·legi públic de Santa Coloma, però el tercer dia de classe la policia local va impedir l'entrada a la població a divuit alumnes de localitats properes en no disposar d'un «carnet d'identitat municipal» específic. Ja anteriorment la policia local havia començat a fer retencions personals i escorcolls personals i domiciliaris sense ordre judicial. Les denúncies de les irregularitats de la policia local no solament no van sortir efecte sinó que es recullen d'entre els autòctons signatures de solidaritat amb l'actitud del batlle i de la policia local i es succeeixen les agressions als membres del col·lectiu d'africans: rebentada de les rodes de més d'una dotzena de cotxes d'immigrants estrangers (...) incendi de dues motos d'africans, diverses pintades, amenaces directes de mort contra alguns estrangers (Parra, 1994, p. 11).

²⁹⁷ Annex Imatges n. 2

L'alcalde de Santa Coloma de Farners, Jordi Iglèsies, opina, segons *El Punt* del 16 de gener de 1989, que els africans pateixen mania persecutòria:

El col·lectiu d'africans de la població té 'complex d'inferioritat i de persecució, això fa que donin més dimensions als fets'. Iglesias també va destacar que si es punxa la roda d'un blanc no ve la televisió ni surt als diaris (López, 2000, p. 32).

Les agressions que ha descrit Parra no van ser simultànies en el temps, es van anar succeint, i algunes van ser denunciades a l'Audiència de Girona. "La fiscal del jutjat després de la investigació d'ofici, considera que hi ha indicis de conducta delictiva" per part de "tres figures municipals" (López, 2000, p. 40). Mesos més tard, el 6 de febrer de 1990 segons *El Punt*, la fiscal demana "sis anys d'inhabilitació per a l'alcalde de Santa Coloma, Jordi Iglèsies, i per al tinent d'alcalde Josep M. Puig, que a més és president del Consell Comarcal de la Selva, per un seguit de delictes relacionats amb la comunitat d'africans d'aquesta població (...) i vuit anys de suspensió per a García" (López, 2000, p.45), cap de la policia local.

La situació conflictiva arriba al Parlament de Catalunya i tant els mitjans de comunicació d'àmbit català com estatal se'n fan sovint ressò. La premsa gironina s'hi referia a diari en certs moments del conflicte. Una anècdota del clima de crispació i confusió és que l'equip de voleibol dels africans de Santa Coloma de Farners, format en la seva majoria per alumnes de la Samba Kubally, havia de pagar més per federar-se que la resta d'equips ja que en estar format per estrangers se'ls considerava jugadors d'elit. Amb la intervenció del governador civil de Girona l'Ajuntament suprimeix el carnet d'identificació municipal, facilita un local de reunions per al col·lectiu africà i reconeix l'Associació d'Africans com a interlocutora. El conflicte que ha adquirit dimensions públiques fa que CDC (Convergència Democràtica de Catalunya), partit al que pertanyien l'alcalde i el Tinent d'Alcalde de Santa Coloma, decideixi no presentar-los a les properes eleccions municipals.

Les sessions pedagògiques setmanals que continuaven van esdevenir un espai d'anàlisi de la situació. Al cap de tres anys, el curs 1992-93, davant les diverses dificultats i impediments es va decidir iniciar una campanya i un nou projecte, *Salvem la Samba Kubally*, que va recollir de nou nombroses adhesions i col·laboracions d'institucions i entitats públiques i privades de les comarques gironines i de la resta del país. La solidaritat amb la Samba Kubally va fer palesa la necessitat de donar respostes locals a la nova situació migratòria. El 18 de novembre de 1989 s'havia constituït GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers), d'àmbit estatal, però “amb especial cura de les necessitats de les comarques gironines i adjacents” (Grups de recerca i actuació..., 1989, p. 25). GRAMC va col·laborar activament en la creació de “nombroses i actives assemblees locals de formació i acollida als nouvinguts, facilitació dels tràmits burocràtics, recerca d'habitatges dignes, de treball i assessorament de tot tipus i de solidaritat” (Bouis, 2003, p. 32). I amb “la col·laboració de GRAMC (1a. línia) i SER.GI [Servei Gironí de Pedagogia Social] (2a. línia), especialment de Francesc Carbonell” (Fisas, 1996, p. 5) es va elaborar una metodologia de treball, el *Programa Pilot d'accions integrades*, el 1992, i *La formació de treballadors estrangers africans i de les seves famílies*, amb propostes sobre la formació dels infants, el desenvolupament psicosocial i laboral, l'alimentació, la salut i el consum, la formació dels monitors i líders associatius i la del voluntariat i dels professionals autòctons (Carbonell, 1992, p. 43). Més endavant, l'*Informe de Girona. 50 propostes sobre immigració* va tenir una notable difusió (Comissió d'associacions i ONGs de les comarques de Girona, 1993).

Per la seva banda TRAMA - associacions i entitats que actuaven en la formació i animació comunitària, en la recerca, promoció i suport de nous models formatius – , la Fundació ESICO (Estudi i Cooperació), Serveis de Cultura Popular i la Samba Kubally van convocar una assemblea a Santa Coloma de Farners amb persones implicades en l'acollida i formació

de col·lectius estrangers d'arreu de Catalunya i van publicar un document final centrat en tres eixos, “la llei d'estrangeria i la normativa legal, el treballs concrets a realitzar amb els col·lectius d'immigrants i les accions a fer per canviar la mentalitat social enfront de la immigració estrangera”. (Jornada de treball, 1989, p. 14). Va tenir continuació en una segona trobada a Sant Vicenç dels Horts organitzada al voltant de la creació de materials per a la formació i la sensibilització social, amb posteriors i successives Escoles d'Estiu sobre Interculturalitat a les comarques de Girona.

El Departament de Benestar Social i la Direcció General d'Afers Socials lògicament rebien des del principi la informació de l'Ajuntament, que pertanyia al mateix partit, i de la responsable de Formació Permanent d'Adults de Girona que tampoc no era favorable a l'experiència. Molt probablement aquests informes desfavorables donaria resposta en part a l'interrogant que es feia Sebastià Parra a l'entrevista que vam tenir:

L'Àngela Miquel [Directora General] no sé exactament per quines raons amb el tema de Samba Kubally va actuar amb una hostilitat fora de mida. Perquè quan nosaltres comencem l'experiència de Samba Kubally, a Santa Coloma no hi havia pràcticament res d'educació d'adults, i per tant la reivindicació que fèiem era una escola d'adults africana, una escola adaptada a aquest col·lectiu que havia estat el primer en posar sobre la taula una necessitat, traduir aquesta necessitat formativa en una escola o digues-li com vulguis. Allà hi havia una enorme estructura de voluntariat, però era molt difícil consolidar un equip pedagògic estable i amb una certa coherència.²⁹⁸

Els signants d'una carta oberta dirigida al Conseller de Benestar Social i tramesa al *Punt Diari* (7 de juny de 1989) “reclamen la seva intervenció per tal que els responsables autoritzats del seu Departament iniciïn vies de diàleg i col·laboració amb l'Escolà Samba Kubally que permetin la consolidació de les seves tasques formatives” (López, 2000, p. 39).

²⁹⁸ Annex entrevistes n. 34, Sebas Parra.

L'octubre de 1989 es posa en marxa un centre municipal de formació permanent d'adults a Santa Coloma de Farners, subvencionat pel Departament de Benestar Social. Aquest fet provoca que les posicions canviïn de perspectiva. Si durant aquests dos primers anys s'acusava al Departament de Benestar Social de negligir i no donar cap suport a l'experiència, a partir d'ara el Departament defensarà que la Samba Kubally s'integri en l'escola d'adults si no es vol convertir en un gueto, acceptant subvencionar algunes hores d'un dels seus monitors. El *Punt* del 15 de novembre de 1991 referint-se al debat parlamentari sobre el retorn de l'adscripció de "l'educació reglada d'adults" a Ensenyament, titulava: "CIU [Convergència i Unió, coalició governant] compara la Samba Kubally amb un gueto per justificar la manca d'ajuts" (CIU compara la Samba Kubally..., 15 novembre 1991)

Al llarg del debat, la diputada de CIU va manifestar que la Samba Kubally no rep cap ajut perquè la Generalitat no està a favor dels guetos. L'equip coordinador de l'escola africana va explicar el seu rebuig [a integrar-se a l'escola d'adults] argumentant la tasca d'integració multicultural que es fa a la Samba Kubally i que no es dona en el plantejament educatiu dels centres reglats d'educació permanent (López, 2000, p. 48).

En el soroll del debat i de les postures enfrontades el que s'estava posant en entredit era el capteniment de les escoles d'adults "oficials", el seu projecte educatiu. En un article d'opinió Francesc Carbonell i Sebas Parra ja havien advertit que la Samba Kubally anava més enllà d'unes simples classes d'alfabetització "mai, però mai, reduir l'acollida, l'actuació intercultural i la formació de minories ètniques a unes simples classes d'alfabetització (...) Qui tracti de confondre l'opinió pública reduint els projectes i les realitzacions de la Samba Kubally a unes «classes d'alfabetització» no pot al·legar ignorància" (Carbonell i Parra, 14 de novembre de 1991) i posteriorment Josep Maria Terricabras president de GRAMC declarava que "«ningú no pot parlar de gueto» (...) atès que precisament aquest centre acaba de rebre un

premi que reconeix la capacitat d'integració de projectes d'aquestes característiques” (CIU compara la Samba Kubally...,13 de novembre de 1991)

Terricabras es referia al fet que la Samba Kubally acabava de rebre el premi Miguel Hernández del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC)²⁹⁹, i, per tant, passava a ser la candidata de l'Estat Espanyol als premis internacionals d'alfabetització convocats cada any per la UNESCO, que la distingiria en el seu moment amb una menció honorífica i l'acceptaria com a escola associada. Uns dies més tard el subdirector general de Formació d'Adults, Antoni González Senmartí es referia a la concessió del premi Miguel Hernández i escrivia:

La proposta del Departament de Benestar Social era oberta, generosa i coherent amb la política del Govern de Catalunya. La Generalitat es faria càrrec dels recursos humans i materials necessaris per donar resposta concreta a les necessitats d'aquest col·lectiu a través de l'escola d'adults del municipi de Santa Coloma de Farners, subvencionada també pel departament de Benestar Social. Així s'evitava que en una mateixa població hi hagués dues escoles d'adults: una pels colomencs i una altra per a les minories ètniques centro-africanes. Però la proposta d'integració i igualtat per a tots els habitants de Santa Coloma va ser rebutjada pels propis sectors de la Samba Kubally a favor d'una política de discriminació i de «apartheid» (...) És evident que el model català de formació d'adults en la línia del que han adoptat els països europeus no coincideix amb el del MEC (González Senmartí, 23 de novembre de 1991).

Terricabras intervenia de nou i argumentava en un to més estratègic, que en les circumstàncies concretes del moment,

²⁹⁹ V. la separata que amb motiu de la concessió del premi va publicar GRAMC amb els articles de Francesc Carbonell i Sebastià Parra al núm. 123 de la Revista de Treball Social “La Samba Kubally i l'Associació GRAMC” (Carbonell i Parra, setembre 1991) i al núm. 196 de CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, “Dos historias de una escuela” (Carbonell i Parra, octubre 1991).

Annex imatges n. 9

no era ni socialment ni pedagògicament aconsellable de voler integrar automàticament el col·lectiu de la Samba Kubally en l'Escola d'Adults de Santa Coloma. Abans d'integrar s'han de vèncer recels i barreres culturals i idiomàtiques. Per arribar a la igualtat s'han d'entendre les diferències i s'han de tractar específicament. (...) La nostra discrepància amb la Conselleria ha estat una legítima discrepància d'estratègia educativa. Voler-ho presentar com una voluntat nostra «en favor d'una política de discriminació i apartheid» revela un tarannà dogmàtic, segons el qual només hi ha una opinió bona i les altres són quasi delictives. Una opinió així resulta evidentment ofensiva. (...) També nosaltres discutim, per exemple, la conveniència que, en un mateix poble, la Formació Permanent d'adults es faci dependre de la Conselleria de Benestar Social, mentre la formació educativa de la resta de la població depèn, evidentment, de la Conselleria d'Ensenyament. Aquesta discrepància, no obstant això, no ens portarà mai a afirmar que la Generalitat tingui voluntat de «discriminació o apartheid» respecte als adults de la població (González Senmartí, 26 de novembre de 1991).

A la celebració de la inauguració oficial del curs 1991-92 celebrada el mes de desembre van assistir el ministre de Sanitat de Gàmbia, el governador civil de Girona i l'alcalde de Santa Coloma. El Conseller de Benestar Social va disculpar la seva participació, però prèviament havia concedit una entrevista a representants de l'escola, s'entrevistà també amb el president de GRAMC Josep Maria Terricabras, va concedir una subvenció a aquesta entitat que gestionava la Samba Kubally i anunciava que l'activitat de la Samba Kubally es realitzaria dins l'Escola d'Adults de Santa Coloma de Farners, reconeixent que de moment havia de funcionar específicament. *El Punt* del 25 de desembre de 1991 publica una editorial i una notícia amb els títols, “Benvinguda la rectificació del Conseller Comas” i “La Generalitat rectifica i anuncia un conveni amb la Samba Kubally” (25 de desembre de 1991). Quan vaig entrevistar el que era subdirector de Formació d'Adults del moment, Antoni

González Senmartí, i autor de l'article que hem citat em va comentar que recordava perfectament el tema perquè

em va enutjar profundament. Crec que va ser el meu primer i darrer escrit com a sotsdirector. El vaig fer perquè m'ho va demanar la directora general i no em podia esperar que el conseller ens deixés a tots -directora, Teresa Ribes [parlamentària de CIU] i jo mateix- als peus dels cavalls. Potser ens vam equivocar, però si és així hauria preferit que m'hagués cessat. Em vaig sentir una vegada més víctima de les diferències entre dues persones, en les quals em mantenia al marge, si bé per principi de jerarquia em devia en primer lloc a la directora de qui depenia i qui m'havia fet confiança³⁰⁰

El maig de 1993 l'Escola Samba Kubally és un dels cinc projectes triats pel Consell d'Europa per servir com a base de treball de la reunió d'experts europeus en temes de racisme i xenofòbia que se celebrarà a Berlin (...) El lema de les jornades és: *Combatre el racisme i la xenofòbia: actuació pràctica a l'àmbit local* (López, 2000, p. 52) i el novembre presenta la seva experiència a Mallorca en un Seminari convocat per la Comisión Española de la UNESCO (Carbonell, Jangana i Parra, 1996, pp. 159-167)

Però, paradoxalment, l'any dels premis i de reconeixement internacional representa per a la Samba Kubally, des de la perspectiva pedagògica, els pitjors dels quatre anys de la seva història (Parra, 1994, p. 17).

Les causes són moltes. Assenyalades per Parra (1994, p.16) són recollides per López (2000) amb els mateixos arguments i gairebé les mateixes paraules:

l'esgotament i abandonament del teixit de voluntariat davant la manca de recursos, de la pressió social fomentada per l'actitud de l'Ajuntament, la consegüent substitució per altres voluntaris que no coneixien i/o no havien viscut la gestació del projecte inicial i la progressiva dedicació de l'equip de seguiment pedagògic a tasques de consolidació i

³⁰⁰ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí.

extensió dels GRAMC, que va fer disminuir la seva dedicació directa a la Samba Kubally, tot plegat, fa desembocar el projecte en una important crisi i allunyen la Samba Kubally dels pressupòsits inicials (p. 85).

Redreçat de nou el projecte col·labora i promou nombroses taules rodones, festes i setmanes interculturals, intercanvis musicals i culinaris, exposicions de brodats africans i pintures realitzades per alumnes, cicles de conferències i debats amb diverses escoles de Barcelona i Girona, xerrades als instituts, tallers en centres escolars sobre la cultura africana, participació en les trobades de les Escoles Associades de la UNESCO, projecte Casal Intercultural Samba Kubally a Santa Coloma,...

Sebastià Parra em comentava a l'entrevista que la Samba Kubally es va dissoldre el 2013 “perquè ja només quedava una associació”. Però es pot afirmar que els temes i inquietuds que va promoure van continuar en nombroses iniciatives. La Fundació SER.GI (Servei Gironí de Pedagogia Social) a partir de 1989 organitza les Escoles d'Estiu sobre Immigració i Interculturalitat que han anat formant durant anys educadors i educadores d'escoles i entitats que fan formació de persones adultes.³⁰¹ La Samba Kubally, doncs, com a pionera i la pressió de la immigració extracomunitària a partir dels anys noranta va fer que moltes escoles haguessin de respondre a la situació amb noves propostes. El novembre de 2000 va haver una jornada sobre Formació de persones adultes i immigració amb una posada en comú de la realitat actual i les propostes de futur de diferents centres: els Tarongers de Mataró, Josepa Massanes de Tarragona, Joan Carles I de Lleida, Les Bernardes de Salt (Girona), el Barri Gòtic de Barcelona, Miquel Martí i Pol de Manlleu (Barcelona),... El mateix any la Fundació Bofill va publicar un treball sobre *Educació de persones adultes i immigració*

³⁰¹ <https://www.fundaciosergi.org/historia/> (consulta, 21/07/2021). V. Casanovas, M. (1993). Escola d'estiu “la interculturalitat”. PAPERS d'Educació d'Adults, (19), 29-30, també l'interessant treball policopiat de Francesc Carbonell de juny de 1992, “La formació de treballadors estrangers africans i de les seves famílies”, Girona: Fundació SER.GI; o el recull de textos de Carme Murias, professora del CFA Sant Roc de Badalona d'octubre de 1995, “Orientacions per a l'acció formativa destinada a adults pertanyents a minories ètniques”

extracomunitària (Formariz i Casanovas, 2000). El mateix Consell Assessor, com veurem, ja havia creat anteriorment una comissió tècnica per tractar el tema de les minories ètniques. Molts CFA van crear materials específics per a l'alfabetització o l'aprenentatge de les llengües del país a mesura que la presència de la immigració es va fer més nombrosa. La Samba Kubally en va ser la pionera.

7.2.2.3 Les festes de la Primavera de les escoles d'adults.

La vida i la dinàmica de les escoles d'adults continuaven. La **V Festa de la Primavera** de les escoles d'adults es va celebrar a **Vilanova i la Geltrú** el 7 de maig de 1989. Amb la rebuda a la plaça de l'estació es va iniciar el cercavila fins el parc de Ribes Roges. El pregó festiu de Marta Mata va donar pas a degustacions diverses. A continuació, danses d'arreu del món, mostres i exposicions, passejada en vaixell, teatre, música, poesia i ball amb orquestra com a final de festa. La **6ª Festa de la Primavera** de les escoles d'adults es va celebrar a **Sabadell** a la tardor de 1990 enfrontant-se a les condicions meteorològiques previstes abans de la convocatòria. En una curta crònica entre literària i irònica les seves autores donen el protagonisme a la pluja que va deslluir tots els actes programats (Pérez i Massot, 1990, p. 14). La **setena Festa de la Primavera** va tenir lloc a **Olot** l'any 1991 i la **vuitena** a **Manresa** amb tallers i exposició de treballs manuals de les escoles, reivindicació del GES per a persones adultes, botifarrada, mostres gastronòmiques, sardanes i ball de fi de festa.³⁰² Les tensions entre les escoles d'adults que anem recollint va fer que l'escola d'adults organitzadora lamenti "que amb el mateix esforç no n'hagi pogut gaudir un nombre més ampli d'escoles i persones com era d'esperar (Escola d'adults de Manresa, 1992, p. 28). La **desena** es va celebrar a **Premià de Mar** amb les aportacions culinàries d'algunes de les escoles d'adults assistents i tallers diversos amb un temps típicament primaveral entre sol i amenaça de pluja,

³⁰² Diverses imatges dels cartells de les Festes de la Primavera: Annex imatges, n. 28

però segons Tortajada (1994): “tots ens ho vam passar d’allò més bé, van disfrutar de la platja, vam ballar pels descosits, des d’una sardana fins a la «Macarena»” (p. 22). La **novena** es va celebrar al parc de la Ciutadella de Barcelona i la **desena** a Premià de mar.

L’**onzena** es va celebrar al Parc de Can Fabra al barri de Sant Andreu de Barcelona el maig de 1996, en un moment en que AEPA anava deixant el protagonisme a FACEPA (Federació d’Associacions Culturals i d’Educació de persones Adultes), que havia estat creada feia poc temps. Van participar vàries associacions i alguna escola “al llarg d’un dia assolat que ens va permetre gaudir d’un ambient intercultural, amb el GES a les escoles d’adults com a rerefons i l’Any Europeu de l’Educació de Persones Adultes [volia dir Any Europeu de l’Educació i la Formació al Llarg de tota la vida] com a marc de referència (Valls, 1996, 27). El maig de 1998 a Ripollet, “la Festa de la Primavera, la **tretzena**, va ser una diada multitudinària on la companyia, la cooperació i la il·lusió van estar presents (...) [i van fer possible] que moltes persones recuperessin o prenguessin la il·lusió per seguir lluitant per una Educació de Persones Adultes de tots/es i per a tots/es” (FACEPA, juny 1998, p. 44). A l’any següent, 1999, la **catorzena** Festa de la Primavera d’Educació de Persones Adultes celebrada a Barcelona, es va centrar en les “Cultures en diàleg” (AEPA. FACEPA i AFPACA, juny 1999, p. 40; Matarín, abril 2000, p. 37). A Mas Carandell de Reus va tenir lloc la **quinzena** Festa de la Primavera l’any 2000 sota el lema “Actuem per la Pau”. Es va llegir un manifest i es van realitzar una activitat per conscienciar sobre la necessitat de promoure la pau, demés dels tallers, del dinar popular, teatre i ball. La **setzena**, l’any 2001, es va tornar a celebrar al Parc de la Ciutadella sota el lema “Dona i educació de persones adultes a Catalunya”. L’any següent la plaça de l’Agricultura de Sant Boi de Llobregat va acollir la Festa de la Primavera organitzada per l’Associació Cultura Viva Santboiana amb AEPA i FACEPA. Amb el tema “Igualtat de diferències” es van fer tallers de “henna, bijuteria, jocs del món, flors de mitjà, danses d’arreu i una Gimcana d’Igualtat de les diferències”.

(Associació Cultural..., *PAPERS*, setembre 2002) entre moltes altres activitats. La **divuitena** Festa de la Primavera va tenir com a amfitriones el Grup de Dones en Forma de Torre Llobeta (Barcelona) i a la plaça del mateix nom s'hi va celebrar. Aquest any es va escollir com a tema "25 anys transformant des de l'Educació de Persones Adultes". Moltes escoles celebraven per aquestes dates el seu vint-i-cinquè aniversari (III Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques, abril 2003).

De la mateixa manera que s'anaven celebrant les festes de la primavera AEPA va continuar participant a les escoles d'estiu de Rosa Sensat. Ho veurem més endavant. Paral·lelament l'Associació **Saó. Formació i Educació Permanent**, a partir de 1997 va començar a organitzar escoles d'estiu destinades a discutir o difondre metodologies, recursos informàtics, eines per a la gestió i didàctiques de l'educació de persones adultes. S'han anat mantenint malgrat les dificultats. La primera, l'any 1998, va estar organitzada al voltant de quatre àrees: metodologia i instrument per a la planificació, la gestió i el desenvolupament; eines per a l'educació bàsica d'adults; elements per a l'educació a l'àmbit professional, social i cultural; i recursos informàtics. Àngel Marzo com a delegat de Saó va presentar els objectius de la nova associació a la conferència d'Ettore Gelpi sobre "Participació i Educació d'Adults" que Saó va organitzar l'11 de novembre del mateix any. (Marzo, 1998, p. 32). Al marge de l'organització de les escoles d'estiu, des del seu naixement Saó coordina l'Àmbit d'Educació d'Adults dels Moviments de Renovació Pedagògica i participa i organitza diverses activitats amb entitats i universitats en relació a l'educació al llarg de la vida.

7.2.2.4 El dinàmic i divers dia a dia. Un mostrari.

També es va continuar el **seminari específic d'adults FOPI** (Formació Permanent Institucional) a l'**Hospitalet** que reunia setmanalment un professor de les nou escoles d'adults de l'Hospitalet per intercanviar experiències, materials, dificultats en el procés d'aprenentatge i "disseny curricular de les àrees de llenguatge i desenvolupament didàctic"

(Carrillo, 1988, p. 20). Tenien el propòsit en aquells moments de viatjar l'any següent a París per contrastar experiències.

A **Vilanova i la Geltrú**, els dies 29, 30 de juny i 1 de juliol de 1990 es van celebrar unes **Jornades d'Educació d'Adults i Formadors** amb un programa molt variat sobre la formació i els formadors dels adults, la programació i l'avaluació, la LOGSE i la Llei de Formació d'Adults i un plató d'experiències, entre d'altre temes. Va tenir un èxit de participació “fins al punt de no poder respondre a totes les demandes de participació”. Els perfils professionals van ser diversos d'acord amb la visió panòptica del moment. A més de “professors i monitors d'escoles d'adults, col·laboradors, escoles-taller, monitors d'animació sociocultural, educadors de presons” (Ramírez, 1990, pp. 14-15).

Les **setmanes culturals** va ser una pràctica de la majoria de les escoles d'adults. Resenyem un exemple, el de la setmana cultural de les escoles de la zona nord de Sabadell, repetit amb la diversitat històrica i sociològica de cada escola. Els tallers que en aquest cas es van articular, són força representatius del que es feia a moltes de les escoles d'adults: pintura sobre roba, bones maneres, visites per Sabadell, posa't guapa, primers auxilis, tècniques de coneixement personal, danses d'arreu del món, amanides i menjar fred, esmalts en fred, vídeo: fem un reportatge?, revista, radio: vols fer un programa?, massatges, còmic, ball de saló (Sabadell, juny 1989, p. 30).

En general, les escoles de persones adultes durant tots aquests quinze anys van tenir força autonomia i llibertat, implícitament o explícitament autoritzada, per fer una oferta més àmplia de la instrumental compensatòria; van demostrar una gran creativitat en resposta als problemes i necessitats que s'anaven presentant. Era una eclosió d'idees que progressivament va anar desapareixent. L'escola d'adults de la Concòrdia de Sabadell el juny de 1993, per exemple, va organitzar amb col·lectius d'altres orígens un “juny de tots colors, trobada intercultural”.

Amb l'arribada de l'Euro l'any 2000 totes les escoles van organitzar activitats per explicar els canvis de moneda i el seu significat. Algunes es van traslladar al carrer, més enllà de les aules per arribar al públic en general. Una de les més concorregudes va ser la que va organitzar al carrer l'escola d'adults Alarona de Mataró³⁰³. Belmonte feia la ressenya al diari EL PAIS, edició de Catalunya, el 7 d febrer de 1999 (Belmonte, 1999):

Alumnos y voluntarios de la escuela de adultos Alarona, de Mataró (Maresme), cambiaron ayer sus pupitres por los tenderetes de un mercadillo donde los productos sólo podían comprarse en euros. Los compradores estaban obligados a cambiar sus pesetas por billetes y monedas de euros y céntimos editados especialmente para la ocasión con la autorización del Banco de España. Aunque el dinero que circuló por el mercadillo no era de curso legal, la clientela podía comprar lo que quisiera en los puestos colocados en el pasaje de Pau Claris. Los productos habían sido cedidos por una docena de empresas [33 segons el tríptic de la imatge] y los precios eran considerablemente más bajos que los de mercado.

La Direcció General de Formació d'Adults també va editar amb aquest motiu bitllets simulats i un joc per facilitar que les escoles d'adults poguessin organitzar activitats educatives i divulgatives amb ocasió del canvi de moneda.

Un projecte de llarga durada s'inicia l'any 1992. És el projecte **GAMA**, “Grup d'Autoedició de Materials per Aprenents”, membre de la “Federation of Workers Writers and Community Publishers (FWWCP), que s'autodefineixen com un

col·lectiu que s'aplega a l'entorn d'un objectiu primordial: fer possible que els textos de les persones que han tingut poques oportunitats d'accedir al món de l'escrit arribin a nosaltres. Volem que aquest textos conservin tota la força d'aquells que intenten expressar els seus sentiments, idees, esdeveniments vitals. Però també volem una edició de qualitat (...) No es tracta d'un edició qualsevol sinó d'un intent d'aprenentatge a través del procés de

³⁰³ Annex imatges n. 69

publicació i de que el fruit d'aquest esforç pugui ser d'utilitat per altres persones adultes en procés d'aprenentatges bàsics (Arxiu particular)³⁰⁴

El desembre de 1992 s'havien adherit al grup GAMA 13 escoles de persones adultes i el gener de 1993 van organitzar un seminari de formació amb la presència del grup anglès Gatehouse que tenien experiència en l'edició de textos dels aprenents.

Els canvis provocats a les escoles a partir de la impartició del GES i el pas a Ensenyament el 2004 va afeblir moltes propostes horitzontals. El grup GAMA va deixar de publicar el 2009 segons que m'informa un dels seus creadors, Àngel Marzo

7.2.2.5 Costures en tensió.

Podem considerar 1988 i l'any següent com anys de resituació de les escoles d'adults de la Generalitat. D'alguna manera marca l'inici del final de l'impuls unitari del moviment de la Coordinadora dels anys setanta que havia continuat AEPA. Hem vist en el capítol anterior com l'assemblea de l'associació del mes de març de 1988 havia provocat divergències profundes entre el col·lectiu de mestres d'adults i havia iniciat un impuls centrífug d'allunyament d'AEPA i de creació de nous nuclis de referència. El pas a Benestar Social no va fer més que aprofundir-les amb un cert maniqueisme teòric que biseccionava la realitat de les escoles d'adults entre escoles corporatives entotsolades o *ensimismades*, quina característica seria fer “educació i prou”, i les de cultura alternativa, que pretenien respondre a les necessitats formatives de les persones adultes i es plantejaven integrades a la comunitat.

Els maniqueïsmes acostumen a crear llaços estrets entre els adeptes a una postura, mentre la resta són llençats en imatge bíblica a “les tenebres exteriors”. Mentre els membres d'AEPA pretenien mantenir viu aquell passat on “hi havia gent que havia fet de l'EPA el gran mòbil

³⁰⁴ Annex imatges n. 32

de la seva vida i de la seva dedicació” (Tuset, 1990, p. 11), acusaven a d’altres de representar un pes mort que cal apartar si es vol continuar avançant:

L’EPA té perspectives i pot ser entusiasmadora, però només per a aquells que estiguin disposats a tirar-la endavant, apartant tot el pes mort que es va quedant pel camí, però que es resisteix a desenganxar-se i, per tant, dificulta que el conjunt vagi tirant” (Tuset, 1990, p. 11).

Aquesta resta d’escoles d’adults, de forma activa o passiva aglutinada al voltant de la Mesa d’Educació d’Adults, va anar distanciant-se d’AEPA i amb el pas del temps van anar recordant “els alls i les cebes d’Egipte”³⁰⁵, és a dir, la seva identitat professional i la seguretat que tenien a Ensenyament com a ensenyants, malgrat l’enorme i denunciada precarietat de l’educació d’adults i la pèrdua de personalitat administrativa en el Departament d’Ensenyament. Els maniqueïsmes sempre deixen sectors importants de la població que en principi no se senten plenament representats per cap dels pols oposats.

Al marge d’aquests enfrontaments dialèctics i estratègics la vida de les escoles d’adults fluïa i en alguns casos el nivell de les infraestructures continuava sent deplorable. De nou Sabadell com a exemple. El Diari de Sabadell dels dies 11 i 12 de gener de 1989 (Protesta, 1989; Què és el Benestar Social?, 1989) ressenyava la protesta dels alumnes de les escoles d’adults de la zona nord de Sabadell davant la precarietat de les instal·lacions i la deixadesa del manteniment. Quan van tornar a l’escola per començar el segon trimestre de curs es van trobar que les aules estaven brutes, els vàters sense tasses, borses d’escombraries, les pissarres per terra, les portes sense panys... Els mestres i l’alumnat ho van atribuir a la desídia de l’Ajuntament.

³⁰⁵ He fet servir dues cites bíbliques (Mateo 8:12, Números 11:5) ja que la caracterització de maniqueïsmes té ressonàncies religioses.

El 6 de març de 1990 la Mesa, davant d'aquest tipus de problemes permanents d'infraestructures, però també de plantilles i de model d'educació d'adults (Mobilitzacions per a..., 1990, p. 17), va mobilitzar els mestres que es van tancar al Departament de Benestar³⁰⁶ sent desallotjats pels mossos d'esquadra, però aconseguint una data per discutir les reivindicacions. *El País* del dia següent titulava "Maestros de Adultos piden depender del área de Enseñanza". AEPA va enviar una carta als diaris i a les escoles i socis d'AEPA en que plantejava que en la perspectiva del debat de la Llei de Formació d'Adults "s'estan produint postures fortament divergents al sí del govern de la Generalitat (i entre els partits polítics i sindicats)" (AEPA, 1990, p.14), unes d'immobilistes i d'altres que propicien un canvi. "En aquest moment crític, algunes mobilitzacions aporten objectivament arguments als immobilistes (valgui la contradicció), sigui quina sigui la voluntat dels seus participants" (AEPA, 1990, p.15).

Un grup d'escoles membres d'AEPA van respondre que no entenien que "AEPA i Mesa per a l'educació d'adults siguin dos plantejaments excloents", que es consideraven membres d'AEPA,

encara que arran de l'adopció de plantejaments maximalistes ens hàgim vist obligats a inclinar-nos per un dels extrems" (...) "El major apropament a la Mesa ha vingut condicionat per la inajornable necessitat de solventar un seguit de problemes dels treballadors i dels centres de l'ensenyament d'adults" (...) "¿A qui fa el joc això? ¿A la senyora Directora General que ens envia els mossos d'esquadra?" (Escoles d'Adults: Martinet de Nit *et al.*, 1990, p.15).

A AEPA se li plantejava el problema de qualsevol organització quan surten públicament veus discrepants. Fins a quin punt es poden admetre les discrepàncies en una organització? Sembla que hi ha dues vies possibles: 1) Admetre les discrepàncies, les corrents diverses, les

³⁰⁶ Annex imatges n. 15

crítiques a les decisions majoritàries. Aquest plantejament només soluciona el tema en part. Queda pendent situar els límits de les discrepàncies en funció de diversos factors com l'operativitat de l'organització en la seva acció i la identificació externa d'un discurs propi. 2) Tancar files, en general al voltant d'un/s lideratges, i difuminar les discrepàncies internes. Té l'avantatge de presentar-se a l'exterior amb una veu única i recognoscible i ser més operativa en l'acció. Accepta que les veus discrepants en elements de l'estratègia que internament es consideren importants es vagin allunyant³⁰⁷. Aquesta va ser la postura adoptada per AEPA com a associació: va afavorir el naixement de la Mesa i l'allunyament de moltes escoles d'adults tot i que no necessàriament estaven en contra de molts dels plantejaments que defensava l'associació

Progressivament el distanciament s'anava enquistant en postures totalment antagòniques i irreconciliables i anava arribant a tots els indrets. La mateixa revista *papers* va entrar en una discussió sobre la seva línia editorial: portaveu de totes les tendències de les escoles d'adults o més aviat de les postures d'AEPA?³⁰⁸. Va guanyar aquesta segona opció. Àngel Marzo es va donar de baixa com a membre de l'equip de redacció. En el seu escrit de comiat plantejava que hi havia dues opcions possibles: trobar punts de coincidència o "propiciar la radicalització intolerant a base de pronunciaments, definicions de la línia de l'Associació".

³⁰⁷ Com en tota situació/relació humana no solament intervenen elements que podríem considerar purament "racionals", com poden ser la discussió sobre la millor estratègia i tàctica davant d'una situació. Intervenien sensacions d'acceptació o rebuig a la forma d'exercir el o els lideratges, sentir-se menystingut o valorat pel sector dirigent, els qualificatius que es fan servir amb la persona o moviment qualificada d'adversari, etc.

³⁰⁸ La línia més comprensiva de papers pot situar-se entre 1983 i 1992. A partir del n. 19 de desembre de 1993 s'inicia l'etapa en la qual la revista esdevé més temàtica i teòrica, es centra en informar dels esdeveniments que giren fonamentalment al voltant de la vida de l'Associació AEPA, les escoles i moviments afins, i esdeveniments en relació amb el grup universitari CREA. Progressivament van entrant en el consell de redacció, amb més o menys continuïtat, persones directament relacionades amb el món de la cultura (Eduard Miralles), de la formació laboral (Antonio Córcoles), de la Psicologia (Jenny Cubells), de la formació a presons (Andreu Pagés), Aula Cultural de Mallorca, etc., d'acord amb un concepte d'educació de persones adultes no limitat a les escoles d'adults. La revista va anar evolucionant estèticament. Annex Imatges, n. 1

Opinava que s'havia optat per aquesta segona postura amb "l'argument de «cal no confondre l'actuació pluralista amb la descafeïnada»" (Marzo, 1990b, p. 28).

Tot i que com anirem repetint, aquest maniqueisme quedava molt difós a la pràctica, ja que la pràctica acostuma a difuminar els models teòrics amb la seva pròpia complexitat, el maniqueisme i la denúncia persistent de corporativisme va acabar afavorint a la llarga la "tendència corporativa" d'algunes escoles a través, entre d'altres, d'un cert efecte Pigmalión, del propi gaudi obturador lacanià. És possible o gairebé segur que amb el pas del temps les escoles de persones adultes s'haurien anat decantant progressivament cap a un projecte d'escola estàndard i uniformitzada, dominades per la normativa i l'organització escolar mínimament adaptada, si no es trobava un revulsiu comú. Tot i que, com sempre, amb un projecte educatiu o un altre, finalment i malgrat tot, els mestres acaben imposant a l'aula el seu tarannà: autoritari i distant o pròxim i empàtic, amb un mètode fonamentalment magistral o també actiu i participatiu, innovador i creatiu, amb un programa rígid i preestablert o adaptat a una aula viva. Actituds oposades que tampoc no s'acaben de trobar en estat pur.

En resum, vies divergents, que van adjectivar al nostre entendre el període de Benestar Social. Per una banda hi havia les escoles d'adults existents, de les quals no es podia prescindir, però que majoritàriament se sentien marginades o situades en via morta, i per una altra el Departament responsable que semblava sintonitzar en una altra onda. Per a algunes escoles també l'AEPA emetia en una longitud d'ona semblant a la del Departament .

El Departament de Benestar Social va posar en marxa gran quantitat de projectes i va realitzar nombrosos i costosos actes que les escoles d'adults, en general, mai van interpretar que els concernissin directament ni que afectessin el seu dia a dia. Vies paral·leles o més aviat divergents.

En el cas de l'AEPA i de la Mesa el recorregut divergent va ser un procés, es va anar gestant. En un principi es van intentar evitar les vies discordants i negociar les dissensions.

Però no gaire temps després la divergència es va anar imposant amb la seva força centrífuga. En resum, dos processos divergents Benestar Social / escoles d'adults i AEPA / Mesa. Els dos marcaran tot el període. Gairebé deu anys més tard Marina Rivadulla, mestra del Prat del Llobregat, comentant el desencís de la gent en una llarga entrevista amb motiu de la mort de Freire, encara es lamentava de la pèrdua d'unitat del moviment: “Yo creo que en nuestro movimiento influyó mucho la falta de unidad, saber respetar las diversas opiniones y los diversos caminos. Aquí hemos pecado todas” (Formariz, octubre de 1997, p. 14).

7.2.3 La formació d'adults pren volada institucional. Primers passos.

7.2.3.1 El Consell Assessor de Formació Permanent d'Adults.

A l'octubre de 1988 es va acabar d'estructurar orgànicament la Direcció General d'Afers Socials que constava d'una Subdirecció General de Serveis Socials i una Subdirecció General d'Educació Permanent formada per un Servei d'Educació Presencial i un Servei d'Educació a Distància (Departament de Benestar Social, 1998a).

A principis de 1989 ja s'havien adscrit oficialment els centres i aules d'adults (Departament d'Ensenyament, 1988) al Departament de Benestar Social i els 319 mestres que hi prestaven servei (Departament de Benestar Social, 1988b). El 7 de febrer es va crear el **Consell Assessor de formació permanent d'adults** (Departament de Benestar Social, 1989a), que va tenir la reunió constitutiva el 14 d'abril de 1989. Les seves funcions lògicament eren la d'assessorament sobre la formació d'adults als departaments de la Generalitat, als organismes públics, a les entitats locals i a les institucions privades sense finalitat de lucre; fer propostes de coordinació i de relació entre els programes de les diferents administracions públiques i institucions privades. El composaven a més del president, el Conseller de Benestar Social, que normalment va delegar en la vice-presidenta, la Directora General d'Afers Social els primers anys i a partir de 1992 Directora General de Formació d'Adults. Els vocals eren, segons el decret de constitució, set Directors Generals de diferents

Departaments, el Subdirector General de Formació Permanent d'Adults, els presidents dels Consells Socials de la UB, UAB i UPC, representants de l'Associació i de la Federació Catalana de Municipis, un representant d'una entitat d'educació d'adults, dues persones de prestigi en aquest camp i un representant de cadascun dels dos sindicats més representatius en aquest sector.

El plantejament era ambiciós, però a la pràctica va ser força inoperant per diverses raons: poques vegades el va presidir el Conseller, cosa que devaluava conseqüentment el nivell de representació dels diferents departaments i institucions que, per comptes de directors/es generals o càrrecs de les entitats amb capacitat d'interlocució, enviaven personal tècnic sense competències atribuïdes. Només els representants dels sindicats, els de l'entitat de formació d'adults (AEPA) o de la Federació de Municipis i els vocals/experts que assistien a títol personal podien exercir la funció d'anàlisi diferencial del que es proposava. L'editorial del núm. 12 de *papers* citada ja advertia de la seva possible inanitat: “Pot ser una eina de treball interessant, si s'arbitren els mitjans polítics i orgànics per donar-li agilitat i feina. Pot ser un Consell més, dels tants existents sobre el paper, buit de contingut i operativitat” (Educació d'Adults i Benestar Social, 1989, p. 3).

Per a algunes instàncies situades en l'àmbit de l'oposició política va esdevenir un “òrgan de propaganda” que no convenia validar-lo participant-hi. Ignasi Riera d'ICV i Dolors Torrents del PSC (Departament de Benestar Social, 1991c)³⁰⁹, diputats del Parlament a l'oposició van declinar, per exemple, la seva presència des d'una postura crítica al rol del Consell Assessor i del Departament de Benestar Social. Ignasi Riera en carta al Conseller el 26 de novembre de 1991 declinava assistir al Consell Assessor i ironitzava en la seva resposta al Conseller que el convocava:

³⁰⁹ Van ser nomenats oficialment en l'etapa del Consell post Llei de Formació d'Adults, conjuntament amb la diputada de CIU Teresa Ribas i l'expert Miquel Soler i Roca.

Deixeu-me, senyor, que expressi la meva perplexitat pel fet que aquesta convocatòria té lloc després de la resposta (a la Moció subsegüent a la interpel·lació sobre Formació d'Adults) en què la senyora Teresa Ribas, que va dir que parlava en nom no solament del grup parlamentari sinó també del Govern, va tractar-me d'ignorant total en la matèria. (¿Quin profit podeu treure, conseller, del meu assessorament, si recolza en la ignorància, i qui sap si també en la mala fe?) (Arxiu particular).

També UGT i CCOO en un principi van declinar la invitació. En carta al Conseller el Secretari General de CCOO explica les raons de la seva absència³¹⁰: no comparteixen que la Formació Permanent estigui a Benestar Social, la constitució del Consell Assessor no els ha estat consultada i existeix una manca de proporcionalitat entre els seus membres tenint en compte la rellevància social de la CONC. No obstant, posteriorment acceptarien la representació (Departament de Benestar Social, 1993c i 1993d)³¹¹.

L'any 1989 el Consell Assessor va crear una comissió per treballar les bases de la futura Llei de Formació d'Adults. El document resultant "Elements bàsics de la futura Llei de Formació d'Adults" dictaminat pel Consell va ser recollit pràcticament en bona part per la futura Llei, si exceptuem el breu capítol de recomanacions que recollia les velles aspiracions de les escoles d'adults organitzades: la "creació d'un institut català de formació d'adults com a òrgan executiu i de gestió" i la "indicació explícita de les competències dels Consells Comarcals i dels Ajuntaments" (Elements bàsics de la futura Llei de Formació d'Adults, 1990, p. 25). De fet, en el segon esborrany de la Llei aquests dos elements ja havien desaparegut.

³¹⁰ Carta de José Luis López Bulla, secretari general del CONC al Conseller de Benestar Social (Arxiu particular).

³¹¹ Es tracta dels vocals de la CONC i d'UGT respectivament que ja havien regulat la seva presència al Consell Assessor.

La Llei de Formació d'Adults de Catalunya en el Capítol 3., “De l’organització de suport a la política de formació d'adults” va referendar el Consell Assessor. Recuperarem el relat en els paràgrafs dedicats a la Llei i al seu desenvolupament.

7.2.3.2 El Centre de Recursos “EL Mil·lenari”.

Ja hem vist en el capítol anterior com el SEPT havia creat un incipient **centre de recursos** per a l’educació d’adults i havia intentat que alguna administració pública l’assumís sense aconseguir-ho. Seguint aquesta tradició dos membres d’AEPA, Bep Masdeu i Alfons Formariz, van iniciar converses amb la Directora General responsable de la formació d’adults a Benestar Social per establir un conveni que tindria com objectiu crear un centre de recursos públic gestionat per la iniciativa social. Amb aquesta finalitat es va crear una entitat, CERCLE-Centre de Documentació per a la Formació d’Adults i el Desenvolupament. Segons el model integral d’educació d’adults que proposava AEPA es pretenia que no fos només centre de recursos de formació bàsica d’adults, sinó també de formació ocupacional per a persones no qualificades o amb baixa qualificació laboral, i d’animació socio-cultural. Es pretenia, a més, que intervinguessin en la seva creació i seguiment l’Ajuntament i la Diputació de Barcelona juntament amb la Generalitat.

El dia 11 de març de 1989 el president de la Generalitat va inaugurar el **Centre de Recursos per a la Formació Permanent d’Adults “el Mil·lenari”**³¹² que seria creat legalment dos dies més tard (Departament de Benestar Social, 1989b). El 28 d’abril es va fer un acte de presentació a Sant Andreu al professorat de les escoles d’adults, al que van assistir un representant de la Diputació, una representant de l’Ajuntament i la Directora General. Sortint de l’acte Lali Vintró, representant de l’Ajuntament, li va comentar a Pep Vidal, responsable de la formació d’adults al propi Ajuntament, que tenint en compte les tenses

³¹² Annex Imatges n. 4 i 5

relacions entre administracions, la col·laboració pretesa era una quimera. Formariz en representació de CERCLE que durant uns mesos va portar la gestió del Centre de Recursos va dir en l'acte d'inauguració “que aquestes formes de col·laboració [Generalitat-Cercle] eren fruit d'un diàleg llarg però amb voluntat per les dues parts d'arribar a un acord” (Centre de recursos per l'E.A. a Catalunya, 1989, p. 28).

La coetània editorial de *papers* llargament citada mantenia també una prudent suspicàcia que va resultar profètica:

En la relació entre CERCLE-Centre de Documentació de la iniciativa social i el Centre de Recursos de la Generalitat, el primer ha semblat en alguns moments una víctima oferta en l'altar de l'autoritat (...) Esperem el resultat final, amb la confiança que s'acabi amb un pacte, sinó el millor, sí al menys el possible en aquests moments, sense que cap de les parts perdi bous i esquelles en el procés. (Educació d'Adults i Benestar Social, 1989, p. 3).

El Centre es va nodrir d'entrada amb el material que tenia immobilitzat i inoperant el centre de recursos del SEPT per un acord signat entre el president del SEPT, Pere Acebillo, i el president d'AEPA, Alfons Formariz. Transvasament de material, que alguns membres de l'antic SEPT van considerar un espoli. L'entitat CERCLE en tot aquest procés va ser burlada. La col·laboració iniciativa civil-administració va ser anul·lada per la Direcció General sense cap explicació. Anys més tard, valorant la III Legislatura (1988-1992) en relació a la formació d'adults, l'editorial de la revista *PAPERS* presentava la història del Centre de Recursos com

una de les històries negres del període. Com els fantasmes del poder són capaços de desfer el missatge – llargament treballat – i el missatger - acuradament entrellaçat -, quan se li presenten unes iniciatives socials tècnicament correctes, socialment engrescadores, però evidentment no domesticades (Editorial, 1992, p. 4).

El Centre de Recursos va passar a formar part de l'organigrama ordinari de la Direcció General gestionat pel seu personal. No obstant això, durant més de dues dècades ha mantingut una activitat raonable fent cursets i activitats no solament a la seu de Barcelona, sinó desplaçant-se a d'altres indrets del territori com a Lleida, on ja en els primers anys va fer cursets de didàctica de les Naturals, a Reus sobre el procés d'aprenentatge adult o a Girona d'iniciació a la informàtica pel professorat d'adults. Un tríptic del "Programa de formació per a mestres d'adults" de 1994 descriu totes les activitats programades, cursos, jornades, i seminaris, algunes d'elles a les quatre demarcacions territorials de Barcelona, Lleida, Tarragona i Girona, i descriu tots els serveis que s'hi poden trobar: biblioteca, hemeroteca, videoteca i diateca. Amb altres departaments de la Generalitat també es van programar activitats: un seminari per a directors docents de centres penitenciaris o de didàctica de l'alfabetització pel professorat dels mateixos centres dependents en aquell moment de Justícia. Nombroses activitats al llarg de la seva història independent realitzades amb daltabaixos i insistències diferents en funció dels o de les directores del centre i de les directrius rebudes.

En els darrers anys ha desaparegut com a tal Centre de Recursos per a la Formació d'Adults "El Mil·lenari", immolat a l'altar de la integració i posterior uniformització de l'educació de persones adultes en el sí del Departament d'Ensenyament.

7.2.3.3 Postgraus, Màsters i Doctorat d'Educació d'Adults.

En el cap. 3, en l'apartat que dediquem a la presència de la formació de persones adultes a les universitats catalanes, ja hem ressenyat totes aquestes titulacions específiques i hem traçat un esbós d'interpretació de l'efervescència que es va donar al voltant dels anys noranta. Fem aquí simplement un recordatori, perquè forma part de la història de l'educació d'adults en els primers anys que transita pel Departament de Benestar Social. I de nou insistir en la importància de les persones. El fet que en aquest primer quadrienni el Subdirector General

Antoni González Senmartí provingués d'una universitat, la URV, va possibilitar i reforçar les forces històriques i personals que conflueixen en aquells moments a favor de la formació de formadors de persones adultes.

A partir del curs 1988/89 i durant un període de cinc anys es va realitzar un Postgrau d'Educació d'Adults a la UAB en conveni entre l'Escola de Mestres i AEPA³¹³. Per al curs 1992-93 es va fer una proposta a la Direcció General d'Afers Socials per ampliar el postgrau als mestres de presons fent algunes modificacions en el programa seguit fins el moment, i assumint el Departament de Justícia, del qual depenia la formació d'adults als centres penitenciaris, conjuntament amb el Departament de Benestar, el finançament corresponent. Per la seva banda la UB va iniciar un màster d'Educació de persones adultes des del curs 1987 segons que informen els seus directors: "El programa del MÁSTER DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS de la Universidad de Barcelona se imparte ininterrumpidamente desde el año 1987 para satisfacer las demandas de los profesores de EA. El Máster está integrado en el programa Erasmus de la UE" (Arxiu particular). Posteriorment es va presentar en un format de postgrau i màster (1990-92) que va tenir una segona edició el bienni 1992-94 (Alcoba, Robacert i Torrell, 1992), i es va entrellaçar amb un Màster "enfocado en la dimensión curricular de la EA" – el nou títol de Graduat en Secundària obligava - davant "la necesidad de elaborar currícula específicos de EA" (Arxiu particular). Es plantejava la formació de persones adultes des d'un concepte integral que implicava altres instàncies formatives com els sindicats.

Fins i tot a les eleccions sindicals de 1990 CCOO va fer propaganda amb el lema, "Defensem l'Ensenyament públic. Millorem les nostres condicions de treball", afegint un "Programa d'Educació permanent d'adults". El 21 de gener de 1993 es va fer una sessió sobre "els sindicats i la formació d'adults" a la seu de CCOO en la que van participar la

³¹³ Annex imatges n. 16 i 17

Secretària d'Ocupació i la secretaria de formació sindical de la CONC, el Secretari General de la Federació d'Ensenyament de CCOO, la Directora del CEPROM i el Secretari de Formació de la UGT. L'any 1999, UGT va realitzar una jornada sobre "La Formació d'Adults, alternativa de futur"³¹⁴

En les poques convocatòries públiques a cobrir places en els centres i aules de la Generalitat durant l'època dependent de Benestar Social, els títols de Postgrau i màster específics es tenien en consideració diferenciada en els barems respectius³¹⁵. Un cop més la Direcció General d'Afers Socials va subvencionar la seva realització (Cursos de postgrau, juny de 1989, p. 30) i transformada en Direcció General de Formació d'Adults va continuar col·laborant amb les universitats, especialment la UB al llarg del seu mandat.

En aquest clima la Universitat de Barcelona i el Ministerio de Educación van organitzar el Postgrado "Responsables de Formación en Educación de Adultos y Adultas" el curs 1990/91; i el curs 1993/94 la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB el màster "Innovació curricular de la educació de les persones adultes". En paral·lel els cursos 1992-93 i 93-94 el Departament de Teoria i Història de la mateixa Divisió universitària va organitzar el "Programa de Doctorat en Investigació en Educació de les Persones Adultes". Van col·laborar en aquest programa

El Departament of Higher and Adult Education del Teachers College de la Columbia University de New York, el Departament de Psicologia Evolutiva de la Universitat de Sevilla, el Departament de Sociologia i Metodologia de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona i el Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona (Programa de Doctorat, 1993, 25)

³¹⁴ Annex imatges n. 18

³¹⁵ V., per exemple, Annex 4, 2.1 b) de la RESOLUCIÓ de 2 de juny de 1998, per la qual es convoca concurs públic per formar part de la llista d'aspirants a cobrir places vacants o substitucions, en règim d'interinitat, en centres o aules públics de formació d'adults als àmbits territorials de Barcelona, Lleida i Tarragona (DOGC 2657, 10/06/1998); o les RESOLUCIONS similars de 22 d'abril de 1999 (DOGC 2880, 3/05/1999), Annex 4, 2.1 b) i la de 20 d'abril de 1999 (DOGC 2879, 30/04/1999), Annex 3, 2.1 b)

Subratllem aquest clima d'efervescència en aquests primers noranta³¹⁶ que va afavorir que a la Universitat de Barcelona es celebressin del 17 al 23 de novembre de 1990 les VII Jornadas Iberoamericanas de Educación de Personas Adultas organitzades conjuntament pel Màster d'Educació d'Adults i l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (OEI) amb l'anàlisi teòrica i pràctica del procés del Desenvolupament Local a les zones rurals i urbanes de Llatinoamèrica i Espanya i la comparació entre els objectius de l'EA oficial "transmissora normalment dels valors establerts pels sectors dominants" i l'educació popular (Formariz, desembre 1990b, pp. 22-23)

Caldrà esperar més de deu anys per trobar un nou màster específic de formació de persones adultes, l'any 2006, ja desaparegut. Entre mig es va desplegar el Postgrau universitari, *Noves perspectives en formació de persones adultes*, els cursos 1995-1996 i 1996-1997, organitzat per la Fundació Pere Tarrés de la URL; també, promogut per Bitàcola (Grup de Recerca a l'Ensenyament d'Adults), el Consell Comarcal del Tarragonès, l'Ajuntament de Tarragona i la Universitat Rovira i Virgili, amb la col·laboració de la Revista Diálogos, es van organitzar unes Jornades sobre educació i formació de persones adultes de l'1 al 3 d'octubre de 1997³¹⁷. Posteriorment es va mantenir la col·laboració entre el Departament de Benestar Social i la UB per organitzar cursos de formació permanent amb el professorat d'educació d'adults tot i el canvi de conseller a finals de 1999, amb un "Conveni de col·laboració entre el Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya i la Universitat de Barcelona" per a la formació de persones adultes de juny de 2001 que renovava el conveni de l'any anterior.

³¹⁶ Caldria afegir més elements com la concessió a mestres de la Generalitat de cinc bosses d'estudi per participar el primer trimestre de 1991 en el curs de Postgrau del Programa Erasmus d'educació d'adults a Aachen (Alemanya), o la "Jornada sobre teoria crítica i projectes d'investigació d'adults" organitzada per CREA-UB el 28/11/1992, entre d'altres.

³¹⁷ Annex imatges n. 56

Només es pot pensar en aquesta atmosfera d'una certa eufòria el plantejament de crear un llicenciatura específica de formació de persones adultes. El 24 i el 25 de març de 2000 es van reunir a Barcelona en unes “Jornadas de Trabajo de ámbito estatal. Licenciatura de formación de personas adultas. Un nuevo título para un nuevo siglo” (18-19 mayo 2001)³¹⁸ professors i professores de la UAB, UB, UdL, Universitat Ramon Llull, de Las Palmas, la UNED i l'associació de participants CONFAPEA. Es van estructurar al voltant de quatre informes preliminars: l'educació de les persones adultes a Europa a càrrec de la UB, la conceptualització de l'educació d'adults a càrrec de la Universitat de Las Palmas i de la UNED, el perfil i les sortides professionals en l'àmbit de l'educació de persones adultes a càrrec de la UAB i la nova formació universitària a càrrec de la URL. L'any següent a Madrid, el 18 i 19 de maig de 2001, es va fer un resum del que s'havia tractat a Barcelona i es va treballar una proposta general de Pla d'estudis a partir d'un document de treball sobre l'educació de persones adultes a Europa, el concepte de d'educació de persones adultes, els perfils professionals i les sortides laborals i la proposta concreta d'una llicenciatura. Finalment la Llicenciatura no va tenir els suports necessaris. Una crònica d'aquestes jornades es pot trobar al núm. 37 de la revista *PAPERS* de setembre de 2001 (Díez, 2001, p. 22).

7.2.3.4 Primer i segon Congrés Internacional de formació d'adults de Catalunya.³¹⁹

Es va celebrar a la Facultat de Biologia de la Universitat de Barcelona els dies 18 i 19 de maig de 1989 sota el lema “No perdem el pas” amb l'assistència de més d'un centenar de professorat d'adults i la presència de nombrosos especialistes europeus en formació de persones adultes: el Director del Centre Europeu per al Treball i la Societat de Maastricht va presentar una ponència sobre la formació d'adults i el perfeccionament professional en una societat d'oci, sobre l'educació permanent d'adults amb deficiències mentals va parlar una

³¹⁸ Annex imatges n. 76

³¹⁹ Annex imatges n. 3

representant de la Fundació Centro de Enseñanza Especial de Pozuelo de Alarcón, el tema de la marginació social a l'era tecnològica va ser desenvolupat pel President de la Fundació per a Centres de Serveis Socials de Rotterdam, el professor Ramon Flecha de la UB va desplegar la ponència sobre formació d'adults i desenvolupament comunitari. El torn de ponències va acabar amb la de Formació d'Adults a Catalunya i la integració a Europa que va exposar el Secretari General del Patronat Català Pro Europa.

Tres taules rodones van acompanyar les ponències: a la titulada "Formació d'adults i perfeccionament professional com a instrument de desenvolupament estructural urbà i comarcal" van participar un senador d'economia i treball de Berlín, el Cap del Programes per al Perfeccionament Professional de Moorfoot (Gran Bretanya), un col·laborador del Gabinet del Ministre d'Ocupació de Flandes, la Secretària General del Departament d'Ocupació, el Director General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat i la vicepresidenta del Buró Europeu de la Formació d'Adults, moderats pel President del Consell Social de la UPC; la segon taula rodona va tractar sobre l'atur i les perspectives de l'educació permanent amb la presència d'una representant del Departament de Psicologia Industrial de l'Institut Tecnològic de Tâstrup (Dinamarca), un representant de l'Institut Federal per a la Formació Professional de Berlín, els Directors Generals de l'Institut Català de Noves Professions i el d'Ocupació de la Generalitat, un membre de la Junta de l'entitat APRISE i un representant de la Federació de Municipis de Catalunya, moderats pel President del Consell Social de la UAB; la darrera taula rodona va tractar d'experiències de desenvolupament social a la comunitat europea amb la participació del Director del Centre dels Països Baixos per a l'Estudi i el Desenvolupament de l'Educació d'Adults i Secretari del Buró Europeu d'Educació d'Adults amb seu a Amersfoort, un representant de "Poble i Cultura" de Languedoc-Rosselló de Montpellier, el Secretari General de l'Associació Italiana d'Educació d'Adults amb seu a Florència, la professora d'adults Margarida Massot i Miquel

Casanovas en representació de Trama/AEPA i de l'experiència comarcal d'Osona, moderats pel President del Consell Social de la UB.

M'he entretingut desplegant el programa del Congrés, perquè només el llistat de ponents, participants a les taules rodones, moderadors i presentadors dels ponents (no els he referit per no allargar-me més) donen peu a una anàlisi dels objectius que es pretenien amb el Congrés, però també s'entén la interpretació que moltes escoles d'adults en van fer. 1) Crida l'atenció la vessant professionalitzadora que se li dona a la formació d'adults, superant el model de segona oportunitat, però sense integrar-lo. Es creava, en conseqüència, un divorci entre possibles noves orientacions de la formació d'adults i la realitat de les escoles d'adults que l'endemà del Congrés havien de fer classes de Graduat o de Certificat. 2) La mirada profundament europea, convenient i necessària, sense fer el pont amb la realitat catalana, podia donar la sensació de menyspreu al que feien les escoles d'adults. 3) La important presència institucional significava una dignificació de la formació d'adults, però alhora, podia entendre's com aparell de propaganda aliè a les necessitats de les escoles d'adults. De fet, l'editorial de la revista *PAPERS*, del mes de març anterior al Congrés ja pronosticava aquestes possibles lectures:

Anunciat per la segona quinzena de maig presenta també [el Congrés], en principi, una gran dosi d'ambivalència. Pantalla propagandista del nou Departament o eina de treball per millorar la situació present (...) Hi ha el perill que de tant mirar a l'Europa Central s'oblidin les nostres experiències úniques, que tenen aquella riquesa d'arrelament a la terra, de resposta concreta a la nostra realitat i han nascut de l'entorn històric immediat (Educació d'Adults i Benestar Social, 1989, p. 3)

7.2.3.5 1990 Any Internacional de l'Alfabetització.

L'Assemblea General de la ONU va proclamar l'any 1990 com a Any Internacional de l'Alfabetització³²⁰. A Catalunya segons el Padró Municipal d'Habitants de 1986 (Formariz, juny 1989) hi havia més de 265.000 majors de 15 anys que havien declarat “no saber llegir o escriure o tenir-ne dificultats” i un 60,4% que no tenien el Graduat Escolar. Tant el Consell Assessor com altres organismes van començar a fer propostes d'actuació. Segons *papers d'EDUCACIÓ D'ADULTS* “el Centre UNESCO de Catalunya a proposta de quatre escoles d'adults va convocar les Escoles d'Adults i altres experiències educatives per tal de preparar un programa d'activitats i projectes (...) sobre la difusió pública de la problemàtica, la investigació, la potenciació i coordinació d'experiències” (Any Internacional d'Alfabetització, 1989, p. 41). Preveia fer un acte públic d'inauguració de l'Any Internacional el 10 de gener de 1990. (Inauguració de l'any internacional..., 1989, p.35). En carta a la Directora General d'Afers Socials el 24 de maig de 1989, Miquel Martí del Centre UNESCO de Catalunya li presenta els resultats de les propostes rebudes sobre els objectius i les activitats a realitzar durant l'Any Internacional. La UNESCO havia creat un grup de treball en el que hi havien participat una dotzena d'escoles d'adults de les comarques de Barcelona i Girona, l'escola africana de Santa Coloma de Farners, un centre penitenciari, quatre escoles taller, un grup municipal d'alfabetització comunitària, un centre cívic, una associació de veïns, l'ICE de la UB i una representant del Departament de Benestar Social³²¹. Es van crear tres comissions de treball, de sensibilització, de recerca i de promoció i coordinació de projectes educatius. També la Fundació Serveis de Cultura Popular va convocar un premi “a l'elaboració de metodologies i materials d'alfabetització d'adults i formació elemental” (Inauguració de l'any internacional..., 1989, p.35), i l'escola d'adults de

³²⁰ Annex imatges n. 6

³²¹ La relació de les entitats participants i la seva diversitat demostra la sensibilitat encara existent a l'època sobre les desigualtats educatives adultes.

Ripollet va proposar a les escoles d'adults fer un recull de textos de lectura elaborats pels alumnes (Inauguració de l'any internacional..., 1989, p.35).

L'editorial de desembre de 1989 de *papers* criticava que aquestes iniciatives havien estat “voluntàriament negligides i protocol·làriament menyspreades per l'Administració Autonòmica”. Davant de la manca de suport a aquesta i altres iniciatives socials l'editorial plantejava l'interrogant que políticament i socialment ha anat tenint respostes diferents i molt sovint contràries: “¿És la societat en el seu conjunt subsidiària de l'Administració o l'Administració subsidiària de la societat?”

L'Oficina Internacional d'Educació (OIE) va publicar “en francès i en anglès una col·lecció de 40 opuscles titulats «Qüestions d'Alfabetització». El Centre UNESCO de Catalunya amb la col·laboració de la Direcció General d'Afers Socials i el Departament de Benestar Social de la Generalitat” va editar “les versions catalana i castellana de l'esmentada col·lecció” (Martí, 1990, p. 20)³²², que van ser presentats en públic pel President de la Generalitat i el Director General de la UNESCO Federico Mayor Zaragoza. Cada opuscle té 16 pàgines escrites per un destacat especialista en el tema.. Tracten de temes genèrics d'alfabetització com “Alfabetització i recerca: passat, present i futur”, “Ensenya a la mare i arribaràs a l'infant”, “Futur de l'alfabetització i alfabetitzacions del futur” o “Càlcul, vida quotidiana i alfabetització”. Varis fascicles estaven dedicats a la situació de l'alfabetització a diferents parts del món com “Amèrica llatina i el Carib: un gran projecte d'alfabetització”, “L'eliminació de l'analfabetisme a l'URSS” o “Etiòpia: el paper dels alfabetitzadors a l'hora del canvi d'actituds”.

També Justícia i Pau es van afegir a l'efemèride de l'Any Internacional i van dedicar les VII Jornades sobre el Quart Món a Catalunya celebrades el 16/17 de novembre a

³²² Annex imatges n. 7

“l’Analfabetisme entre nosaltres” (AEPA, desembre 1990b, 23) i nombroses revistes com el monogràfic de març de 1990 de Cuadernos de Pedagogía titulat “Contra los analfabetismos”.

La revista SUPORT A LA FORMACIÓ D’ADULTS³²³ (maig de 1990), editada per la Direcció General d’Afers Socials i dirigida per Josep Masdeu, va dedicar el n. 2³²⁴ a l’Any Internacional de l’Alfabetització amb un recull estadístic de les xifres de l’analfabetisme al món i a Catalunya, i articles sobre l’analfabetisme funcional i l’alfabetització d’adults en català. També hi havia articles de diferent contingut sobre els programes de perfeccionament per als professors de formació d’adults als Països Baixos, el Pla de Formació de Jinambar (Gran Canària), l’enfocament de l’Any Internacional a Suïssa i una entrevista a Jack Mezirow de la Universitat de Columbia. A les pàgines centrals amb el títol de “Participació internacional de Catalunya en el marc de l’Any Internacional de l’Alfabetització” (pp. 20-21) es ressenya la presència de Catalunya a la Universitat de Califòrnia³²⁵ i a Brussel·les i una carta manuscrita des de Nicaragua de la mestra Marina Rivadulla i 16 signatures més dirigida a la Directora General agraint-li l’aportació a la brigada nicaragüenca de Catalunya, explicant-li que la brigada danesa està més ben dotada i que acabada la setmana de preparació es separaran per incorporar-se als diferents llocs de col·laboració.

A través del Consell Assessor es va constituir un grup de treball que va fer diferents propostes d’actuació de les quals la Direcció General va assumir convocar dos concursos, un de Projectes Innovadors per a l’alfabetització d’adults, i un de Memòries d’Experiències del mateix nivell – no ben acollides per AEPA que creia que no s’ha de “premiar”, sinó donar suport a les experiències que reuneixin unes condicions establertes prèviament -. El premi al

³²³ La revista SUPORT va editar 5 números de 1990 a 1994. Ens hi referim breument més endavant.

³²⁴ Annex imatges, n. 8

³²⁵ Durant aquests anys hi ha una efervescència de contactes internacionals. El mes d’abril es participa a unes jornades a Barnsley (Anglaterra) sobre formació d’aturats de llarga durada o a Prato (Itàlia) sobre l’educació d’adults vers l’any 2000. El mes de juliol va visitar la Direcció General d’Afers Socials el Cap de Programes de la Secció d’Educació d’Adults del Departament d’Educació del Govern Federal del Estats Units per intercanviar impressions, etc..

projecte innovador d'Alfabetització es va atorgar al “Projecte d'Alfabetització d'Adults”, “una elaboració conjunta entre l'Ajuntament de Figueres, l'Escola Pous i Pagès, Caritas de Figueres i la Parròquia del Bon Pastor (...) “El treball guanyador del Concurs de Memòries d'Experiències en l'alfabetització d'Adults que amb el títol «Iniciació de l'adult al món de les matemàtiques» fou presentat per Maria Teresa Llorach, Enriqueta Oriol i Joana Pàmies” (FORMACIÓ D'ADULTS A CATALUNYA, 1990, pp. 15 i 17). Els premis es van atorgar el 22 de juny a una sala del palau de la Generalitat.

També es va realitzar una Exposició itinerant sobre la realitat de la formació d'adults a Catalunya, es va elaborar un mètode d'alfabetització en català³²⁶ i un catàleg bibliogràfic sobre analfabetisme i alfabetització (L'Any Internacional de l'Alfabetització a Catalunya, 1990, pp. 14-17). El Conseller va voler aprofitar l'Any Internacional per reunir-se amb els mestres el 27 de juny “per a poder parlar de totes aquestes actuacions [les de l'Any Internacional], així com de les previsions per a l'any vinent”, segons la carta de convocatòria.

La Fundació SER.GI, des del curs 1987-88 organitzava un “Seminari d'Estudis sobre educació d'adults” que va tenir continuïtat durant anys.³²⁷ Amb motiu de l'Any Internacional de l'Alfabetització el va centrar en “L'educació d'adults a les comarques gironines”³²⁸. El material que es va repartir al seminari eren les conclusions d'un estudi previ, força exhaustiu, sobre la realitat dels centres d'educació d'adults a les comarques gironines – ubicació, dependència administrativa, projecte pedagògic, història del centre, activitats, alumnes,

³²⁶ Un grup de treball d'AEPA va presentar un mètode en català subsidiari del mètode de “La Palabra” en castellà, que la Direcció General no va editar (Annex imatges n. 10). Un nou i diferent “Material didàctic per a l'Alfabetització” va trigar tres anys en publicar-se. Curiosament el mètode per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de “Lletres per a tothom”, editat per la Direcció General per a la Immigració vint anys després, l'any 2011, torna a ser subsidiari del mètode de “La Palabra”.

³²⁷ Annex imatges, n. 9

³²⁸ La imatge correspon a una separata amb les conclusions i la història. Es pot accedir al document sencer a https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/2/s/p/2/a/1/c/b/h/0981_0.pdf

professorat, etc. – i una introducció sobre la història dels darrers quinze anys de l’educació d’adults en el mateix àmbit territorial. Les conclusions mostren alguns aspectes d’especial interès i que demanarien un seguiment de la deriva d’aquesta realitat fins l’actualitat:

Un 70% de les escoles d’adults de les comarques gironines depenen o bé de la iniciativa municipal exclusivament (55%) o bé de solucions mixtes. La xarxa d’escoles dependents directament de l’administració autonòmica, que és qui en té plenes competències, no arriba a una tercera part (p. 48).

Constata a continuació, entre d’altres, la precarietat laboral de molts mestres, “la permanent provisionalitat del sistema educatiu per a adults”, la mobilitat dels mestres que depenen dels municipis, fet que comporta la dificultat de consolidar models de centre o la manca de formació prèvia en pedagogia adulta dels mestres. La separata que he consultat afegeix una revisió d’aquest estudi cinc anys després. Ens situem, doncs, a l’any 1995. En l’aspecte històric es planteja si els noranta significava amb ressonàncies *fukuyanesques* “la fi de la història...” Escriptor Sebastià Parra

Continuo cinc anys després aquest cop d’ull històric amb una certa sensació, però, d’escriure l’anunciada i definitiva fi de la història d’unes experiències nascudes amb l’inici de la transició democràtica al nostre país; amb la sensació d’escriure ja d’una mena de no-res... (p. 7)

Analitza a continuació el marc legislatiu dels últims anys, la formació del professorat, l’atenció a les velles i noves demandes i les experiències innovadores. Després de considerar “l’escassa voluntat política de l’Administració Catalana envers l’educació de les persones adultes” apunta una concausa:

la desmobilització dels sectors més conscients i combatius de la societat i dels professionals de l’educació d’adults en particular. Continua havent-hi un potencial darrere les propostes de la Mesa, però sense trobar sortida a l’actual paràlisi, cosa que pot porta a

una mort lenta d'aquest espai reivindicatiu. Cal, doncs, certificar -aquí sí- la fi de la Història d'unes experiències nascudes ara fa prop de vint anys (p. 15).

Tretze anys més tard, l'Assemblea General de les Nacions Unides reconeixia que encara hi havia al món 861 milions de persones que no tenien accés a l'alfabetització i declarava 2003-2012 dècada de l'alfabetització per tres raons: “el fet indigne que una de cada cinc persones del món sigui analfabeta”, que l'alfabetització és un dret, i perquè “fins el moment present, els esforços posats en marxa per l'alfabetització s'han mostrat ineficaços tant a nivell nacional com internacional”. Formariz (octubre 2003), d'on provenen aquestes cites, es preguntava quins pressupostos s'esmerçarien i, suposant que serien minsos, amb ironia i amargor pels resultats, preveia que la dècada

permetrà uns quants viatges d'experts en educació de persones adultes – *tour-andragogs* – que redactaran unes ponències segurament interessants, amb un bon diagnòstic de la situació (...) Cal no menysprear aquests esforços, si són congruents. Però són clarament insuficients o quasi estèrils (p. 10).

Un apunt al marge de l'Any Internacional de l'Alfabetització, però no al marge de l'alfabetització. En el nivell d'alfabetització té molta importància per les seves característiques especials el nombre d'alumnes per poder obrir un curs en un centre o aula pública de la Generalitat. El nombre d'alumnes inicials possibilita o impedeix que la inspecció l'autoritzi. Vam veure en un capítol anterior que a la Campanya d'Alfabetització de 1963 es fixava una forquilla que anava de 7 a 12 alumnes. A l'època del pas per Benestar Social es continuava acceptant el nombre mínim de 7 alumnes fins un màxim de 15.³²⁹

³²⁹ V. l'art. 2.1.2 de la RESOLUCIÓ de 14 de juny de 1999, per la qual es donen instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres i aules de formació d'adults dependents del Departament de Benestar Social (Signada per la Directora General)

7.2.3.6 *Graduï's, ara pot. Primeres publicacions.*

Graduï's, ara pot va ser un programa a distància emès per la TV pública de Catalunya per fer possible l'adquisició del Graduat Escolar. Es va començar a emetre el 28 de maig de 1990 amb deu unitats de català, deu de francès i deu de matemàtiques que es pensaven completar a l'octubre amb totes les matèries del Graduat Escolar. Un any després, l'octubre de 1991, en una Interpel·lació parlamentària al Consell Executiu sobre la política de formació d'adults el Conseller de Benestar Social afirmava que “segons els índexs d'audiència, 60.000 persones per TV3 i 30.000 persones pel C33 segueixen diàriament aquest programa [GRADUÏ'S, ARA POT!]” (Parlament de Catalunya, 23 d'octubre de 1991, p. 5414). A l'Informe preparatori d'aquesta sessió continuava donant dades:

El nombre de quaderns venuts fins el passat més de juny ha estat de 30.000. Cal també remarcar que 3.000 persones han estat directament ateses pels professors tutors en el Centre d'autoformació del carrer Calàbria.³³⁰

I afegia en la mateixa sessió parlamentària citada que no solament s'atenia al Centre del carrer Calàbria, sinó amb: “mestres que estan distribuïts per tota la geografia de Catalunya, que estan de dilluns a divendres, mati i tarda, al servei de les persones que els telefonen per dubtes o qüestions que volen realment fer” (Parlament de Catalunya, 23 d'octubre de 1991, p. 5416).

Cinc anys després el llibre, *Aprendre és la clau*, recordava el seu plantejament: “Aquest programa està pensat per donar resposta a les persones que per motius diversos no poden acudir a les escoles d'adults”, i n'informava dels seus resultats: “Al llarg d'aquests anys s'han inscrit 23.000 persones i s'han lliurat més de 130.000 quaderns d'exercicis”. Continuava explicant que constava de tres elements: “Les 30 unitats didàctiques de cada matèria que

³³⁰ Informe al Parlament de Catalunya, 16/10/91 (Arxiu particular)

s'emeten per televisió, també editades en vídeo (...), els quaderns d'exercicis³³¹ que permeten fer el seguiment de les emissions televisives i el telèfon gratuït de consulta que és atès per mestres especialistes de cada matèria" (Departament de Benestar Social, 1995a, p. 16). Cada mes de juliol s'organitzaven exàmens lliures on els alumnes podien presentar-se per aprovar alguna de les àrees o per poder obtenir el títol de Graduat Escolar. 9.273 persones es van presentar el 1995 segons la publicació citada (p. 23). Batalla, membre del comitè intercomarcal d'USTEC, afegia a aquesta informació, segons el Diari de Tarragona, un contrapunt secundari, però important pels interessats, denunciant en una nota que el Departament de Benestar Social no pagava al professorat d'adults que són membres del tribunal de les proves lliures de Graduat Escolar des del segon semestre de 1992 i aprofitaven per denunciar la política de convocatòries de proves lliures de l'esmentat departament, que en fa una cada trimestre mobilitzant pràcticament tot el professorat de les escoles d'adults, havent d'abandonar durant uns quants dies les seves classes d'ensenyament oficial amb el greuge comparatiu que això suposa pels seus alumnes. (Batalla, 20 gener 1994).

Des del començament els diaris se'n van fer ressò d'aquest programa. A tall d'exemple recollim un titular de EL PERIODICO de l'11 de juliol de 1990. "Casi 900 adultos optan al Graduado Escolar tras seguir un curso por TV3". La Mesa va acollir aquest programa a distància amb reticències. En un full sobre els "problemes al començament del curs 90-91 a les escoles d'adults" expressa la seva opinió:

El Departament, en una sortida de to oportunista, va posar en marxa un costós programa de graduat escolar per televisió, sense aprofitar en cap moment la experiència acumulada pel col·lectiu d'ensenyament presencial. Encara més, la nostra feina queda devaluada quan en un mes i mig de classes va ser suficient per convocar exàmens on s'han obtingut uns resultats escandalosament positius (Arxiu de CCOO).

³³¹ Annex imatges n. 12

Es refereixen a unes dades que va publicar la Direcció General d'Afers Socials sobre els resultats de les proves de 10 de juliol de 1990, segons les quals havien aprovat les proves de matemàtiques, llengua catalana i francesa “entre un 66 i un 71% dels presentats”. (Arxiu particular).

Dolors Torrent, diputada al Parlament de Catalunya, en una interpel·lació al Consell Executiu l'any 1993 que citarem en algun altre apartat d'aquest treball, incidia en la valoració d'aquests tipus de percentatges que presentava el Departament de Benestar Social:

Vostès varen presentar el “Graduï's, ara pot” com la panacea per a qui no pot assistir a una aula i quan fan balanç parlen del tant per cent d'aprovat i, en canvi, no ens diuen res de la relació d'aquest tant per cent d'aprovat amb els que s'inscriuen realment per fer el “Graduï's, ara pot”. En canvi, a les escoles sí, als centres sí que els exigeixen una matrícula i valoren els aprovats en funció d'això (Parlament de Catalunya, 20 d'octubre de 1993a, p. 3210).

Una nota de premsa del Govern de Catalunya – mal redactada, barrejant castellà i català i mal traduïda - de 17 de febrer de 2003 titulada “Balanç de 12 anys del Programa de formació d'adults "Graduï's, ara pot!" posa com a data final del programa l'octubre de 2002:

El programa "Graduï's, ara pot (...) es va executar des del maig de 1990 a octubre de 2002 i que ara desapareix. “Graduï's, ara pot!” ha tingut 48.527 persones inscrites en aquests 12 anys i 9.976 han pogut obtenir el títol gràcies al programa.³³²

Segons aquesta mateixa nota de premsa la Consellera va presidir l'acte al Teatre Nacional de Catalunya:

³³² Uns exemples d'aquesta redacció descurada: En un acte al Teatre Nacional de Catalunya presidit per la Consellera, “participarán periodistas y actores con Gemma Nierga y el Jordi Banacolocha y se retirará un homenatge al cantant del grup Sau Carles Sabater, un los directores de les unitats de televisió del programa “Graduï's. Ara olla!!”. M'ha costat entendre que es tractava del Graduï's, ara pot! i que el “retirará” deu ser la traducció de retrà. Recuperat de <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/64756/balanc-12-anys-del-programa-formacio-adults-graduï-s-ara-pot>

La consellera de Benestar i Família, Irene Rigau, preside el acto de cierre del programa de formación a distancia “Graduï’s. ¡¡Olla Ara!!” [sic] i de presentació del “Graduï’s. Ara en secundària” en el Teatre Nacional de Catalunya. En el curs de l'acte es lliuren els darrers títols de graduat escolar.

7.3 Direcció General de Formació d’adults

7.3.1 Un incident imprevist: els fets de la residència geriàtrica Alba de Vallvidrera.

El 20 de setembre de 1989 una anciana de 90 anys va morir a la Residència geriàtrica Alba de Vallvidrera. El dia 23 de setembre la periodista Blanca Cia amb el títol “Ingresa en prisión la propietaria de un geriátrico donde 15 ancianas sufrían malos tratos” escriu una crònica esborronadora en l’edició de Catalunya del diari EL PAIS (Cia, 23 de setembre de 1989).

Isabel López Alba, propietaria de la residencia geriátrica Alba, en el barrio barcelonés de Vallvidrera, ingresó en prisión en la madrugada de ayer acusada de ser la responsable del estado de abandono de 15 ancianas que vivían en el centro en condiciones inhumanas. (...) El estado de las ancianas, evidenciado por las fotografías que dispone la fiscalía, es similar al que se hallaban los supervivientes de los campos de concentración nazis al término de la II Guerra Mundial, con un alto grado de desnutrición, llagas y heridas posiblemente irreversibles (...) La residencia la componen una casa de dos plantas y un barracón. Las personas que ocupaban las habitaciones de la casa, alrededor de 25, estaban bien atendidas, a diferencia de las 15 que ocupaban el barracón, dividido en dos habitaciones de unos 20 metros cuadrados. En una de las habitaciones se colocaban, 10 camas plegables cada noche, con lo que apenas quedaba un palmo de distancia entre ellas. Durante el día, las camas eran plegadas. (...) En un pasillo también se habían instalado camas, así como en un lavadero. Esta dependencia estaba ocupada por las ancianas con un proceso de demencia senil, que habitualmente eran encerradas con llave desde las siete de la tarde hasta las siete de la mañana. Al estar recluidas durante 12 horas, las trabajadoras

encontraban cada mañana las camas con excrementos humanos y en algunos casos con pedazos de carne putrefacta desprendida de las llagas, según recoge la denuncia presentada.

Com és lògic les informacions i opinions sobre aquest afer van ser nombroses en molts mitjans de comunicació. Hem seguit el fil de les informacions del diari *El País* per la prestància que tenia en aquelles dates. En dies posteriors la periodista Blanca Cia continua descrivim situacions esfereïdores denunciades per les treballadores del centre, que el 14 de setembre havien denunciat els fets davant la Coordinadora d'Usuaris de la Sanitat de Barcelona, ja que, segons afirmaven, no havien pogut parlar ni amb el Conseller de Benestar Social, ni amb la Directora General d'Afers Socials (Cas Residencia Alba, juny 1990, p. 17). Va ser la Coordinadora d'Usuaris de la Sanitat la que va presentar una denúncia davant del jutjat de Guàrdia el 21 de setembre. La periodista escriu que atès que les ancianes estaven tancades

en algunas ocasiones no se descubría que alguna de ellas había muerto hasta abrir el cobertizo (...) Las extrabajadoras insistieron en que las ancianas del cobertizo comían las sobras trituradas de las residentes del «lado decente de la casa» (Cia, *El País*, 4 d'octubre de 1989).

El títol d'una crònica anterior (Cia, *El País*, 27 de setembre) informava que “El médico del geriátrico Alba certificó la muerte de una anciana sin examinarla”. Segons l'article el metge va ingressar a la presó per decisió del jutge. Al dia següent (Cia, *El País*, 28 de setembre) la crònica donava compte que “El juez que investiga el geriátrico Alba cita a declarar a cargos de la Generalitat”. Entre els càrrecs de la Generalitat estava la directora general d'Afers Socials de qui depenien els geriàtrics:

El juez César Plana llamará a declarar a la directora general de Servicios Sociales de la Generalitat, Ángela Miquel, en relación con la investigación abierta sobre la residencia

geriàtrica Alba, en Vallvidrera (Barcelona) (...). La responsable del control e inspección de los geriátricos ha mantenido una actitud crítica respecto a la actuación judicial en este caso, a la que llegó a calificar de "precipitada" (Cia, *El País*, 28 de setembre).

El 9 de novembre Blanca Cia encapçalava la seva crònica de *EL PAIS* amb el títol, “El fiscal pide 23 años para la propietaria de un geriátrico en el que vivían 15 ancianas en un cobertizo, por homicidio y estafa” (Cia, *El País*, 9 de novembre).

Els fets van arribar al Parlament de Catalunya. Entre el 26 i el 29 de setembre entren a la Mesa del Parlament una interpel·lació al Consell Executiu sobre la política de serveis socials en l'àmbit de la tercera edat, una sol·licitud de compareixença del Conseller de Benestar Social i de la Directora General d'Afers Socials davant la Comissió de Política Social per tal d'informar dels fets que s'han produït a la residència geriàtrica Alba i una sol·licitud de creació d'una comissió d'investigació sobre la situació de totes Ics residències geriàtriques de Catalunya Parlament de Catalunya (11 d'octubre e 1989, pp. 6427 i 6441). A la Comissió de Política Social del 5 de desembre del mateix any, el Conseller i la Directora General defensen les actuacions del Departament en el cas de la residència Alba, recorden que encara no hi ha sentència judicial i deixen entreveure una acusació de sensacionalisme en les informacions dels mitjans de comunicació (Parlament de Catalunya, 11 d'octubre e 1989, pp. 1856-1864 i 1878-79). El Diputat que fa la interpel·lació recorda a la Directora General en el seu torn de rèplica que “en el moment que va esclatar aquest afer, hi va haver veus que van demanar la seva dimissió” (Parlament de Catalunya, 11 d'octubre e 1989, p. 1863). La Directora General d'Afers Socials ni va dimitir ni va ser cessada.

7.3.2 La personalitat de la Directora General.

El 15 de març de 1992 es celebren les eleccions a la IV legislatura del Parlament de Catalunya. A mitjans de l'any següent es reestructura el Departament de Benestar Social (Departament de Benestar Social (1993c), se suprimeix la Direcció General d'Afers Socials,

“s'adscriuen a la Secretaria General del Departament de Benestar Social les competències i les funcions que en matèria de serveis i assistència social tenia atribuïdes la Direcció General d'Afers Socials” (Disposicions addicionals 2) i es crea la Direcció General de Formació d'Adults (art. 43 a 52). Un mes després **Àngela Miquel és nomenada Directora General de Formació d'Adults** (Departament de Benestar Social, 1993f). Havia assumit la responsabilitat de la formació d'adults en el sí de la Direcció General d'Afers Socials l'any 1988 i va continuar mantenint aquesta responsabilitat fins el seu cessament el desembre de 2003 (Departament de Benestar Social, 2003) amb el retorn de les competències de formació d'adults al Departament d'Ensenyament que seria efectiva l'any 2004. Una llarga etapa marcada per la seva personalitat. Des de la perspectiva històrica la Direcció General de Formació d'Adults apareix com un parèntesi que no va produir cap canvi en la filosofia de fons de les escoles d'adults com a segona oportunitat escolar, a la que s'afegiran algunes demandes del mercat formatiu/laboral.

Sembla lògic deduir que l'adscripció de les competències en matèria de serveis i assistència social a la Secretaria General, sostraint-les de l'antiga Direcció General d'Afers Socials va ser una conseqüència en diferit de l'afer de la Residència Alba d'àmplia ressonància pública. Hi ha un interrogants que cal plantejar-se: 1) per què el fet que **l'educació de persones adultes adquirís el rang de Direcció General**, cosa insòlita a Catalunya i en tot l'estat, simplement hagi significat un **parèntesi sense transcendència en el canvi de model**, malgrat l'organització de multitud d'esdeveniments amb ressò mediàtic i malgrat l'estatus organitzatiu – una direcció general - que ho hauria permès i 2) les raons, necessàriament especulatives en aquesta tesi, però amb fonaments plausibles, de la permanència de la Directora General en el càrrec, tot i les negatives repercussions del cas de la Residència Geriàtrica i les escasses sintonies que despertava la seva persona en amplis sectors del Govern i del partit que governava.

Atès que la Direcció General de Formació d'Adults va estar sempre a càrrec d'una mateixa persona, Àngela Miquel³³³, i tenint en compte la hipòtesi de la importància de les persones amb responsabilitat institucional en un tema força invisibilitzat per la societat com la formació de persones adultes, sembla coherent dedicar-li un ampli apartat a la seva personalitat. Una personalitat controvertida que facilita la tesi que sustento, que l'època de la Direcció General va significar un parèntesi sense transcendència futura en l'educació de persones adultes. Fins i tot podríem aventurar una empremta negativa, no fonamentalment per la seva actuació, sinó per les reaccions que va provocar el pas de la formació d'adults pel Departament de Benestar Social i les poques connivències que la Directora General va saber crear.

Quan la senyora Àngela Miquel va accedir a la Direcció General d'Afers Socials era membre del Comitè Executiu de Convergència Democràtica³³⁴ i sempre va ser una persona del partit del President Pujol³³⁵. Entre els i les funcionàries que depeníem directament d'ella hi havia evidències que les seves relacions personals no van ser mai fluïdes ni amb el Conseller Comas primer, ni amb la Consellera Rigau més endavant. M'explicava *off the record* una persona amb càrrec de responsabilitat a la Direcció General que el Conseller Comas l'havia cridat per proposar-li despatxar amb ella un cop a la setmana i saber com anava la formació d'adults, "perquè amb la Directora era impossible parlar-ne". Ella s'hi va negar: "Amb vostè parlaré una hora a la setmana i amb ella haig de relacionar-me tota la setmana". Tampoc eren fluïdes les relacions amb altres directors/es generals del Departament³³⁶, ni amb alguns consellers/eres i directors generals d'altres departaments. El

³³³ Tenia intenció d'entrevistar-la, al final de la seqüència d'entrevistes per poder abordar tots els temes on s'haguessin plantejat opinions discordants. Estic convençut que hi hauria acceptat, però va morir el febrer de 2019.

³³⁴ LA VANGUARDIA, 26 d'octubre de 1988, p. 9

³³⁵ Hem subratllat aquestes paraules perquè en les converses el seu referent no era el partit, sinó el president.

³³⁶ Es fa difícil d'entendre la nul·la relació dels Punts Òmnia i les Oficines de Benestar Social, creades per una altra Direcció General, amb les escoles d'adults.

concepte panòptic de formació d'adults i la demanda d'informació a través del Consell Assessor dels cursos de formació que feien altres Departaments s'entenia en alguns casos com una ingerència del Departament de Benestar Social en els altres departaments (personalitzada la ingerència en la Directora General) i un cert desig d'apropiació indeguda³³⁷. El que va ser durant uns anys secretari de la Comissió Interdepartamental de Formació d'Adults, Frederic Company, coincidia els caps de setmana amb Pere Esteve, aquells anys secretari general de CDC, que li comentava que la Directora General tampoc no tenia gaire predicament al partit.

Però era valorada pel President Pujol³³⁸ i presumia en particular de tenir línia directa amb ell³³⁹, encara que persones que coneixien els entreteixits del partit dubtaven que hi hagués una relació tan estreta com la que ella afirmava. A les entrevistes que he realitzat la seva personalitat ha estat un tema recurrent. Dedico un espai a aquest aspecte perquè interpreto, com he assenyalat, que la seva idiosincràsia va tenir repercussions en les possibilitats de bastir un nou model d'educació de persones adultes, en el desenvolupament de la Llei de Formació d'Adults, en l'efectivitat de la Comissió Interdepartamental, en teixir vímets consistents amb sindicats i partits al Consell Assessor, en l'establiment d'un Programa de Govern de formació d'adults sòlid i estable previst a la llei, en les relacions amb els ajuntaments i amb el col·lectiu d'educació de persones adultes... Recullo les opinions de persones que van tenir una relació estreta amb ella a la Direcció General, en les que tots

³³⁷ Especialment tenses van ser les relacions amb la Direcció General d'Ocupació. En aquest sentit he pogut consultar un intercanvi de missives càustiques entre les dues Direccions Generals el juny de 1989 que no m'ha semblat convenient transcriure.

³³⁸ En aquells anys el president Pujol representava un símbol per a un sector important de la societat catalana i líder indiscutible del partit.

³³⁹ Les mestres del CFA Anna Murià de Terrassa entrevistades recorden la imatge de l'Angela Miquel i de la seva taula "que deia que li havia regalat el Jordi Pujol i que només n'hi havia una altra d'igual que la tenia el President al seu despatx" (Annex entrevistes n. 32, Susi Mayoral - Maria Martínez - Montse Trullas (Mestres Terrassa).

aquests temes es van sobreposant sovint. Però m'ha semblat convenient no reordenar-los, per no reinterpretar-los amb la meua pròpia ordenació.

Antoni González Senmartí, subdirector General de Formació d'Adults es referia a alguns dels ingredients que constituïen el puzle actitudinal d'Àngela Miquel, alhora que els contraposava a la forma d'actuar del Conseller Comas:

No hi havia afinitat amb el conseller perquè eren dues maneres de veure les coses. El conseller Antoni Comas crec que tenia moltes virtuts, però era un home que volia resoldre les coses, resoldre o afrontar els temes d'una forma molt resolutiva, i tu saps que l'Administració no és tan resolutiva. No és que estigui defensant l'Administració. (...) Recordaràs que es van crear unes figures, una mica paral·leles a l'Administració, que més que assessors, diguem-ne, eren agents del conseller, i recordo que havia tingut algun problema amb ells, perquè aquesta gent era la que anava als ajuntaments, parlava, veia les necessitats, cosa que em sembla molt bé, però clar pretenia prendre decisions. Recordo que em trucava un alcalde i em deia, escolti, m'ha dit el conseller que demà o el curs que ve ja tindrem dos mestres més. Jo no deia que no perquè no era la meua feina contradir públicament el conseller, però a continuació jo deia bé, d'on surten els dos mestres?, de quin pressupost?, qui m'incrementa el pressupost? No. És a dir, no es poden anar fent promeses. Està molt bé fer promeses, si tu després no tens una responsabilitat d'executar-les. Crec que es va crear una mena de paraorganització i jo això sí que penso que és molt negatiu. (...) El primer any que hi era va haver-hi un problema amb el butà a alguns barris, i va sortir als diaris que el conseller agafava les bombones de butà personalment i les pujava a un tercer pis, i va voler convocar una reunió per aquest tema el dia de Nadal que li va impedir el president, perquè el dia de Nadal no és un dia qualsevol. Em sembla molt bé que un Conseller actuï, però no és la seva feina posar-se a pujar bombones de butà, la seva feina és planificar, tenir les idees clares políticament d'on vol anar, i posar els mitjans

i recursos humans i econòmics en la mesura que pugui per poder arribar a l'objectiu que vol assolir.

La directora general tenia una visió més a llarg termini, no deixava de ser política, però tenia potser una visió més a llarg termini. Crec que la directora general, si des del primer moment s'hagués centrat en adults, deixant la part d'Afers Socials hauria anat millor (...)

En la segona legislatura, el que passés a ser únicament directora general d'Adults, no ho sé, però es pot interpretar com a conseqüència del famós Alba, però penso que va ser una reestructuració lògica que s'hauria d'haver fet des de bon començament.

Les relacions amb Ensenyament no van ser fàcils, però recordo que encara va haver-hi un departament amb el que van ser molt més difícils les relacions, molt més, que va ser el de Treball [La Conselleria de Treball en aquells moments depenia d'UDC (Unió Democràtica de Catalunya) que governava en coalició amb CDC].

El que sí que sé és que ella, el seu recurs, el seu protector quan tenia un problema, era recórrer al president, la qual cosa és com treure el Sant Crist Gros, no pots fer-ho massa vegades, ja que a la llarga t'és negatiu a tu, no pots recórrer sovint al president saltant-te el teu immediat que és el conseller (...) Era la persona idònia per ser directora general de Formació d'Adults? Tenia moltes virtuts i com totes les persones també tenia els seus defectes. En algun moment li faltava una mica de mà esquerra.

Amb el tema dels ajuntaments els problemes a vegades també venien determinats per la mateixa Conselleria de Benestar Social ja que en aquell moment era una Conselleria molt polititzada. Havia tingut discussions quan es repartien ajuts per a projectes que tenien alguns ajuntaments. Jo pensava que eren magnífics els valorava molt bé, els informava i deia perquè em semblaven que eren molt bons. Mai vaig mirar el color, potser perquè jo no era de cap partit, però després me'ls modificaven en funció del color de l'ajuntament. Per tant els conflictes amb els ajuntaments tenien un transfons polític, aquest era el

problema (...) Podria dir-te exemples de Tarragona. Una de les funcions que tenien els agents del conseller, em sembla que en aquella època en dèiem submarins o quelcom semblant, agents que anaven pels barris i que, en el fons, per exemple a Tarragona, representaven un intent claríssim de captar vots en els barris on Convergència no penetrava. A Tarragona el centre podia ser més o menys convergent, però a tots els barris Convergència treia quatre vots, i amb aquesta gent van intentar penetrar en els barris (...) No he cregut mai en el sistema de “chequera” que diuen els Sud Americans³⁴⁰

Antoni González ha expressat les dificultats de la Direcció General en les relacions intra i interdepartamentals i el caràcter obertament polític de la Conselleria de Benestar Social. He recollit aquest important aspecte de la politització de Departament per entendre millor les reaccions contràries dels sindicats i dels partits de l’oposició donant suport al col·lectiu de la Mesa d’Educació d’Adults en la reivindicació de tornar a Ensenyament. A continuació recolliré extractes de l’entrevista grupal que vaig fer a Carmina Gómez i Pilar Carazo. Carmina Gómez va ser directora del Centre de Recursos i, posteriorment, durant molts anys, secretària de la Comissió Interdepartamental. Pilar Carazo va estar adscrita a la secretaria de la Directora General pràcticament durant tots els anys de la seva existència. Incideixen en els mateixos temes: poca capacitat de la Directora General per crear ponts de diàleg, excessiva politització partidista de les relacions institucionals³⁴¹, la nebulosa de la dependència legal de la formació d’adults de dos departaments, les relacions amb el President Pujol i unes actituds personals contradictòries: acollia a persones que estaven laboralment en una situació “feble” i, en canvi, menyspreava públicament sense compassió a persones de la pròpia Direcció

³⁴⁰ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí.

³⁴¹ Apareix aquesta opinió en el Parlament de Catalunya quan un diputat inscriu una “Pregunta al Consell Executiu sobre una possible relació entre el finançament de l’Escola d’Adults de Sant Andreu de la Barca (Baix Llobregat) i la filiació política del cap de l’oposició de l’Ajuntament d’aquest municipi”. Afirmar el diputat: “se li ha expressat, no directament a l’ alcalde sinó al responsable de l’equip municipal que porta aquests temes, que l’expedient de Sant Andreu de la Barca està tancat per aquestes coses mentre l’equip de govern estigui dirigit per les persones, o estigui compost de la forma que és” (DSPC-C, Núm. 94, 23/06/1993, p. 2229).

General davant d'altres persones. En soc testimoni. He patit vergonya aliena en algunes reunions. També en ocasions parlava amb desdeny de mestres i alumnes de les escoles d'adults:

La meva experiència és tenir una directora general bastant peculiar, per l'experiència que jo tenia era una mica estrany, mica en mica anava observant coses contradictòries. De vegades al·lucinava com es portava el tema.

Quant a les relacions amb el Departament d'Ensenyament per ambdues parts van ser unes relacions no positives³⁴², no ben portades. No hi havia un diàleg fluid. Més aviat era de recel i de competència. Era una tensió per ambdues parts (...) El fet de treballar en equip, amb altres departaments per treure el màxim profit, es desaprovava constantment.

La relació amb els ajuntaments depenia en part si pertanyien a la Federació de Municipis de Catalunya o a l'Associació Catalana de Municipis [En aquells moments la Federació tenia una tendència socialista, mentre l'Associació representava una vessant més convergent]. En alguna ocasió la Directora havia enviat alguna persona de la Direcció General a les reunions [de l'Associació Catalana] cosa que la mateixa persona no té constància que es fes amb la Federació de Municipis. També costava molt reconèixer oficialment o homologar els ensenyaments que feien els ajuntaments. Hi havia una qüestió en part de competència legal o senzillament personal, li treia protagonisme a allò que estava fent el departament. No obstant això, hi havia mestres municipals treballant a escoles del departament. Depenia també de quin municipi. En tot el conjunt hi ha un tema legal que no semblava que es pogués resoldre des del Departament de Benestar Social. Hi

³⁴² A l'Arxiu de CCOO hi ha una carta dirigida per la Directora General d'Afers Socials al Director general d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyaments, amb data de registre de sortida de 15/07/1992, on li comunica que "en el decurs d'aquests darrers anys, alguns mestres de formació d'adults no han pogut participar en activitats del pla de formació del professorat perquè han estat exclosos, segons manifesten, per estar adscrits a un Departament que no és el d'Ensenyament". Tal vegada, en conseqüència, el 19/11/1992 la Directora General d'Afers Socials presenta un disseny de pla de formació pels mestres de les escoles d'adults.

havia programes d'adults que qui tenia la darrera paraula era Ensenyament, es depenia d'Ensenyament. Si la sortida d'Ensenyament no hagués significat dependre d'un altre Departament, sinó que s'hagués creat un òrgan diferent potser la creació d'un marc legal inclusiu hauria estat més fàcil i hauria estat possible fer algunes coses conjuntes. La meua percepció és que en tot el conjunt hi havia una nebulosa (...) Un altre tema que creava dificultats era la relació amb les escoles de les presons. Era una altre nebulosa de dificultats les relacions amb el Departament de Justícia de qui depenien (...) Tenia una relació històrica, personal, familiar amb el president, no amb presidència, amb la persona del president, amb la persona de Jordi Pujol, per raons històriques, familiars. Però de línia directa crec que poca cosa.

La personalitat és un fet molt important, i la personalitat de qui ho portava va estar molt present. Es fa difícil valorar tots els matisos. Per una banda davant de persones en una situació feble tenia capacitat d'acollida. Companys de treball cridats precisament per la seva situació de feblesa contractual o personal. Una sensibilitat que en l'administració pública podia semblar o ser una injustícia. També tenia actituds de menyspreu públic amb moltes persones de la Direcció. No amb tothom sinó amb les més febles. Provava amb qui podia... Una personalitat molt contradictòria. A més les seves expressions quan parlava dels mestres i dels alumnes adults, era depriment. No hi havia cap mena de consideració humana.³⁴³

Dins de les Delegacions Territorials de Benestar Social es van crear les coordinacions territorials de Formació d'Adults amb persones que no sempre provenien de la pràctica educativa amb població adulta i que tampoc podien resoldre els problemes que se'ls presentaven des del seu propi criteri, atès el caràcter absorbent de la Directora General:

³⁴³ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

A Tarragona en els primers mesos van decidir no anar a recollir els diners que es donaven pel funcionament de les aules. “A Ensenyament no hi heu d’anar per res, si voleu alguna cosa heu de venir a la Delegació de Benestar. I quan anaves allà, ai, això no ho sé”.³⁴⁴

I continua el mateix entrevistat, director durant molts anys del CFA Tarragona, confirmant les difícils relacions interinstitucionals:

A més els locals on es feien classes eren municipals i molt sovint el govern dels ajuntaments era políticament de signe contrari. De totes maneres encara que fossin del mateix signe a partir de 1991 no semblava que hi hagués bona entesa. La proposta de la Generalitat de crear un centre territorial a Tarragona amb aules dependents situades als diferents barris a mitjans de la dècada, accelera les friccions entre els mestres municipals i els de la Generalitat sobre el dret a votar dels mestres municipals als claustres, o escollir els càrrecs directius, o ser escollits pel consell de centre. Tot plegat va precipitar una mica la creació d’un centre municipal amb tots els mestres que l’Ajuntament tenia repartits per les aules dels diferents barris³⁴⁵

Les coordinadores territorials de Barcelona tenien un tracte molt més freqüent amb la Directora General. Dos testimonis de com vivien la seva funció les coordinadores:

Va crear les coordinadores territorials, una mena de barrera entre les escoles i l’Administració, en especial la burocràcia de l’Administració. Si d’alguna manera confiava en tu o si volia que et quedessis, et cuidava d’aquella manera, que després també t’ho cobrava per un altre cantó. Això passava amb tots, no sols amb els que treballàvem allà, sinó amb els professors quan anaves a plantejar-li alguna cosa. Mai era un no, però a vegades tampoc et deia que sí, però t’ho deia d’una manera que semblava que ja havia fet tot el que era possible (...) Me’n recordo d’aquella frase que deia: “lo més urgent sempre

³⁴⁴ Annex entrevistes n. 9, Manel Callao.

³⁴⁵ Annex entrevistes n. 9, Manel Callao.

és d'ahir", per tant la urgència s'havia acabat. Però clar, jo em trobava que havia de donar una resposta i per a mi era urgent. Et trobaves a vegades que deies, puc despatxar amb tu, puc aclarir aquests temes, què haig de respondre. "No em va bé" Això a mi em creava un malestar increïble, perquè jo era allò de que si tenia tal tema, com el resolem, com el solucionem, però no, tanquem aquest tema i anem per un altre, i s'anaven acumulant temes. Hi havia una manera de funcionar que era com "polític" i jo no era política. Aquestes respostes així de que sí però no, a mi em desesperava.³⁴⁶

Si alguna cosa tenia l'Àngela Miquel és que era molt absorbent, aleshores era molt complicat portar una feina una mica ordenada i diària, amb continues interferències de lo més inesperades, de coses que sortien d'avui per avui, o visites, reunions que s'emportaven molt de temps i que no permetien fer el que tu li donaves importància, que era la feina del dia a dia, de treball amb els centres.³⁴⁷

En línia amb aquests comentaris de les coordinadores citades explicava irònicament una ajudant de la secretaria de la Directora que ella havia après la seva feina: si trucava una escola i plantejava un problema fàcil de resoldre'l, la seva feina era o dilatar la resposta o complicar-la per dilatar-la.

Carles Duarte que durant uns quants mesos va ser també Subdirector General de Formació d'Adults, planteja una opinió més centrada en les conviccions profundes dels personatges, amb un coneixement molt proper dels mateixos. Pel seu interès faig un llarg resum de la seva aportació, suprimint les repeticions del llenguatge oral.

El President Pujol és un personatge que es forma políticament a la resistència i de fet va viure de primera mà com a infant la guerra civil, i va veure com l'exèrcit d'en Franco entrava, i aquesta imatge va ser - n'havia parlat moltes vegades d'això - la seva manera

³⁴⁶ Annex entrevistes n. 14, Remei Constanza.

³⁴⁷ Annex entrevistes n. 3, Àngels Almendros.

d'entendre i de viure la política. És una manera que potser no és institucionalment la més clàssica. Evidentment ara no jutjo els comportaments irregulars que ara no ens interessa. La seva manera d'entendre la política, que neix de la resistència, va fer que mantenia una relació, que per ell era privilegiada, amb gent no només professionalment vinculada a la política, sinó que compartia una passió, de sentir com a propi el que és un repte col·lectiu. I això ha fet que ell al llarg de la vida, i encara avui, continua tenint entre les seves amistats i les persones a qui ell presta atenció o hi dedica temps, que no són probablement les persones més brillants del país, però són persones que comparteixen la passió que va més enllà de l'exercici de la política com una mera activitat professional.

Crec que el vincle que hi havia entre el President Pujol i l'Àngela Miquel era d'aquesta naturalesa. Ell tenia la sensació que al seu costat no tenia una persona, un professional fred de la política, sinó una persona que vivia l'acció política com un exercici d'expressió del seu compromís profund amb la gent i el país. Que després això fos materialitzat d'una manera més eficaç, més matisada, més intel·ligent, més reeixida... El cas de l'Àngela Miquel és un cas que jo he vist amb altres persones. Ell sempre l'ha respectada i l'ha valorada sense que això significués que ell no era conscient de les seves limitacions. Però devia considerar també que entre les persones que ell tenia a prop o dins del seu equip, ningú no assumiria amb més entusiasme o més dedicació que ella la feina que li encomanava.

Passió i fidelitat, no només fidelitat personal. Ara, és clar, en el món de la política, a l'hora de triar els equips hi ha molts factors de risc. S'entén que un governant no s'envolti de persones que el volen destruir, però, al mateix temps, a mi em sembla absolutament indispensable triar els qui poden fer millor la feina que els vol encomanar. I aquest és un punt de tensió.

L'Àngela Miquel tenia una visió àmplia i integradora de l'Educació d'Adults, però no n'era capaç de teixir una xarxa de complicitats. Era una persona que entenia, que apostava per donar el màxim relleu a la formació d'adults, però que tenia una posició política dins del govern que la situava en unes condicions fràgils a l'hora d'exercir un lideratge, i la seva personalitat tampoc no era la més seductora. Tenia energia per fer la feina, que no deixa de ser un aspecte positiu, però les seves relacions amb el Conseller tampoc no eren modèliques³⁴⁸, exemplars, ni amb el secretari, ni amb els altres departaments. En l'acció política és fonamental, és essencial, més enllà de la construcció d'un discurs o de l'assumpció d'un projecte, l'edificació o la plasmació d'una xarxa de complicitats, que és al capdavant la que fa viable que els projectes que tu tens, que vas imaginant o concebant es puguin realment realitzar. La personalitat de l'Àngela Miquel la feia poc susceptible d'aconseguir sintonies i complicitats clares i aliances fermes amb altres departaments. I, a més a més, hi havia un problema addicional, que el responsable del Departament no tenia com a prioritat l'Educació d'Adults. Al Departament de Benestar Social en aquell moment hi havia una Direcció General, tenia una importància orgànica, per tant, des de la condició de Direcció General era més fàcil que no pas des d'una Subdirecció General adreçar-se a altres departaments i establir espais de comunicació, però al mateix temps et situava en un departament que no era el que tenia més força ni més autoritat perquè els altres departaments s'avinguessin no només a compartir informació, que més o menys sí que ho

³⁴⁸ Ja hem assenyalat que ni amb el Conseller Comas les relacions van ser fluïdes, ni més endavant amb Irene Rigau que havia estat mestra i inspectora d'Ensenyament. És simptomàtic l'oblit de la Direcció General de Formació d'Adults quan enumera les seves competències a l'entrevista de el Periódico (Conesa, 13/01/00) poc després del seu nomenament com a consellera de Benestar Social. Li pregunta l'entrevistadora: "En l'última reforma del Govern s'han retirat competències a la seva conselleria. Què li queda?". Resposta: "L'únic canvi ha estat el traspàs d'Adigsa a Política Territorial. Però tenim un sector clau, l'ICASS, que gestiona l'atenció a disminuïts, gent gran i col·lectius necessitats. Després hi ha les direccions generals d'Acció Cívica i Serveis Comunitaris, que treballen en l'aplicació de polítiques de discriminació positiva i de foment de valors per a la convivència".

feien, sinó realment a acceptar el procés de confluència per crear sinergies entre tots els que hi actuaven.³⁴⁹

Finalment, cal esmentar les dificultats que tenia la Direcció General per consolidar projectes i programes en el seu marc legal corresponent. Ho recordaven Carmina Gómez i Pilar Carazo:

Tenia capacitat de crear programes que s'iniciaven i després no duraven gaire o no es podien posar en marxa per falta de marc legal. Perquè hi havia idees extraordinàries, trencar una línia de Formació d'Adults monòtona, però no estaven ben defensades. No tenien continuïtat no es van consolidar. No hi havia capacitat de crear el marc legal perquè això tingués continuïtat i a l'administració el marc legal és fonamental. Demanava moltes complicitats i no era una persona per a les complicitats. No tenia bona entesa amb altres. Volia massa control, no hi havia una voluntat de compartir. Aquesta dificultat de relació també creava dificultats més enllà de la direcció general.³⁵⁰

A l'equip que treballàvem a la Direcció General, que havíem viscut de primera mà el cas de la residència Alba, que coneixíem les difícils relacions amb el Conseller, amb el Secretari General del Departament, amb les altres direccions generals del Departament, la falta de complicitat amb Ensenyament i amb altres departaments i institucions, i els enfrontaments amb bona part del col·lectiu d'adults representat per la Mesa, la pregunta que ja he plantejat era lògica: per quines raons la Directora General era mantinguda en el càrrec. Carles Duarte ha donat la seva opinió però, amés, hi havia especulacions diverses, algunes més imaginatives que d'altres. La que més vigència tenia era que els pares de l'Àngela Miquel havien amagat durant la guerra civil als pares del President Pujol i que, per tant, hi havia un deute personal del President amb la Directora. Però aquest fet estranyament no s'esmenta a les *Memòries* de

³⁴⁹ Annex entrevistes n. 18, Carles Duarte i Rosa M. Falgàs.

³⁵⁰ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

Jordi Pujol (2007) tot i que es parla de l'època de la guerra civil. Al contrari i de forma expressa afirma: “Ens vam mantenir a la casa de Barcelona fins a mitjan 1937” (p. 35). I més endavant: “Ens vam acabar traslladant a Premià de Dalt. Trobant-nos a la casa dels avis Soley van cridar la lleva del pare, la del 27” (p. 36) Vaig trucar personalment a la germana del President Pujol, Maria Pujol, i em va confirmar que havien passat la guerra a Premià de Dalt d'on l'avi Soley era l'alcalde³⁵¹. Quan vaig parlar amb ella havien passat pocs mesos de la notícia de la *deixa de l'avi Florenci*,³⁵² juliol del 2014, i Maria Pujol no estava ben predisposada a parlar-ne de la família. La conversa va ser molt curta. Tanmateix, els casos investigats de la família Pujol i les investigacions de finançament il·legal de CDC va obrir en alguns cercles la possibilitat d'una explicació sense proves de la permanència d'Àngela Miquel al capdavant de la Direcció General, l'anomenat 3%.

A les entrevistes un càrrec important de la Direcció General m'explicava de nou *off the record* que quan es va fer el programa “Graduï's, ara pot!” per poder obtenir el Graduat Escolar seguint els cursos televisius i un examen presencial, l'interventor del Departament l'havia cridat per preguntar-li “afirmeu que heu fet 5.000 llibres³⁵³ per poder seguir el programa, on són?”, i que ella s'havia trobat en un gran compromís per poder-ho justificar. També un altre càrrec em comentava a l'entrevista que li cridaven l'atenció els regals que

³⁵¹ Al llibre de Memòries, Jordi Pujol explica que el seu avi Soley, de la Lliga, alcalde de Premià de Dalt, al començament de la guerra havia amagat dos nois del poble que eren de la FAI, que havien posat una bomba a una fàbrica de Premià de Mar i eren perseguits pel sometent comandat pel seu oncle Narcís, regidor d'ERC de Premià de Mar. Suposa que possiblement per aquest fet durant la República i la guerra no hi va haver morts a Premià de Dalt.

³⁵² V. nota 10.

³⁵³ És interessant seguir els anuncis al DOGC sobre concursos de subministraments diversos de 1995 a 1998 en relació a la formació d'adults: elements pel muntatge de la II Exposició al Palau Robert, 5.000 exemplars dels materials didàctics per a l'alfabetització i 1000 exemplars de la Guia per al mestre, subministrament i elaboració de les fitxes d'autoaprenentatge per als centres d'autoformació, quaderns del programa “Graduï's, Ara pot!” i tasques d'assessorament i suport per a la formació personalitzada, 3000 exemplars de cadascun dels quaderns del Materials per a l'alfabetització, preparació tècnica de la conferència Paneuropea, serveis pel sistema de concurs (sic), 5000 exemplars dels diversos quaderns d'exercicis del “Graduï's, ara pot!” i quaderns dels Materials didàctics i la Guia Didàctica per a l'alfabetització. Respectivament, DOGC 2086, 2104, 2112, 2225, 2236, 2266, 2275, 2395 i 2444.

arribaven a la Direcció General i al Departament especialment en relació a les construccions i dels arquitectes,... Hi havia una habitació al Departament – continuava - on anaven arribant. Pels actes i esdeveniments internacionals organitzats la Direcció General disposava lògicament d'importants recursos econòmics. M'expliquen que quan se li va presentar la necessitat d'obrir una delegació de l'European Bureau of Adult Education (EBAE), va preguntar “quant voleu”, li van demanar “12 milions de pessetes” i va contestar “són vostres”. L'Oficina Europea va ser inaugurada pel Conseller del Departament el 26 d'octubre de 1991 i es va tancar el 1998. Totes aquestes especulacions cal contrastar-les amb l'opinió citada de Carles Duarte pocs paràgrafs més amunt: “Crec que el vincle que hi havia entre el President Pujol i l'Àngela Miquel era d'aquesta naturalesa. Ell tenia la sensació que al seu costat no tenia una persona, un professional fred de la política, sinó una persona que vivia l'acció política com un exercici d'expressió del seu compromís profund amb la gent i el país”

7.3.3 La visibilitat grandiloqüent i efímera.

Sens dubte, en tot el període historiat, i en el que continua fins l'actualitat, els quinze anys al Departament de Benestar Social – al final d'aquest període “Benestar i Família - és quan l'educació de persones adultes ha tingut més presència i visibilitat institucional amb la consegüent repercussió en els mitjans de comunicació: congressos Internacionals, Paneuropea, exposicions al Palau Robert i alguna d'itinerant, entrega de diplomes al Palau de la Música, la creació de Premi Rafael Farré (Departament de Benestar Social, 1995b)³⁵⁴, revistes, inauguracions..., amb el protagonisme a molts actes del President de la Generalitat. També notable presència de la formació de formadors de persones adultes a les universitats amb postgraus, màster, doctorat i reunions prèvies de representants de diverses universitats de l'Estat per activar una Llicenciatura en educació d'adults finalment nonata. Cal afegir la

³⁵⁴ A partir d'aquest any anualment es va continuar convocant. V. Annex imatges n. 47.

concessió del doctorat Honoris Causa a Paulo Freire l'any 1988, indubtable referent de l'educació d'adults, ja ressenyat en el capítol anterior, i la seva tornada el juliol de 1994 per impartir una conferència³⁵⁵ en el Congrés Internacional "Nuevas Perspectivas Críticas en Educación" (Ayuste i Trilla, 2020, p. 10) Organitzat per CREA en el que van participar a més de Freire, Manuel Castells, Ramón Flecha, Gimeno Sacristán, Donaldo Macedo, Ulf Lundgren, Paul Willis entre d'altres ponents.

La pressió dels educadors especialitzats i dels animadors/es socials va donar com a resultat que el 1991 s'establís el títol universitari oficial de Diplomata en Educació Social (MEC, 1991). L'eclosió durant les dues dècades anteriors de l'educació d'adults que no se sabia com encabir-la en les estructures formatives universitàries i, també probablement, la necessitat dels educadors socials de sumar forces, va afavorir, després de nombroses reunions dels sectors interessats, que en aquest títol per primera vegada s'inclogués una assignatura troncal d'Educació Permanent. Per a molts sectors implicats "l'Educació d'Adults" formava part o constituïa l'enunciat "d'Educació Permanent", de tal manera que l'associació AEPA d'educació de persones adultes va participar en els debats previs a la Diplomatura a les Jornades sobre "La formació d'educadors i agents socioculturals", que es van celebrar a Barcelona del 25 al 28 d'abril de 1988, i que van produir un llarg "Document final" de les Jornades, presentat l'11 de maig de 1988 (Jornades sobre la formació..., 11 de maig de 1988). Posteriorment, en segon pla i amb postures allunyades, AEPA també va participar en la constitució del Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya.

A finals del curs 1994/95 va sortir la primera promoció d'educadors i educadores socials. La Direcció General de Formació d'Adults va afavorir la convocatòria d'una jornada amb les 5 universitats catalanes que impartien la Diplomatura d'Educació Social, el secretari del Consell Assessor, les dues associacions del sector, AEPA i APESC, la Fundació SER.GI,

³⁵⁵ Annex imatges n. 43.

GRAMC, Serveis de Cultura Popular, Caritas de Barcelona, UGT, i personal tècnic de les Subdireccions Generals de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament i del d'Afers Penitenciaris, de la Diputació de Barcelona³⁵⁶, per debatre el perfil i la formació específica d'educadors i formadors/es de persones adultes en l'àmbit de la formació bàsica. La jornada es va celebrar el 3 de maig de 1996 a la UB. Un dels documents preparatoris reflectia la contradicció: “els que no tenen cap mena de preparació específica poden ser contractats [a les escoles d'adults, els mestres] i els que poden tenir certa preparació específica [els educadors i educadores socials] no seran contractats, si no es modifiquen les condicions actuals” dels títols docents (*PAPERS*, 1996b, p. 28). Malgrat aquestes jornades, les reflexions i els arguments que s'adduïen la possibilitat que els educadors i educadores socials poguessin participar en les escoles d'adults va avortar. I a continuació, per raons laborals, la matèria d'educació permanent de la Diplomatura s'ha anat allunyant del component formació bàsica de persones adultes, atès que aquest component es considera que determina un perfil professional “que actua educativament sobre diferents problemàtiques, referides principalment a unes carències instrumentals i/o formatives que poden presentar les persones adultes” (Cacho, 1998, p. 33), reduïdes aquestes carències a carències escolars per a la immensa majoria de mentalitats.

La Direcció General de Formació d'Adults va patrocinar un cicle de cinc conferències³⁵⁷ amb motiu del **50è aniversari de la Declaració Universal dels Drets Humans**. En el pròleg de l'opuscle que recollia les conferències la Directora General explicava la relació dels Drets Humans amb la formació d'adults:

³⁵⁶ En algunes ocasions hem volgut enumerar les nombroses representacions i entitats per deixar constància de la capacitat de convocatòria que en aquell moment tenia la formació de persones adultes.

³⁵⁷ Annex imatges n. 68

La commemoració ha estat particularment important ja que aquestes cinc dècades han contribuït al fet que una part important de la humanitat adquirís consciència dels valors fonamentals de les persones. Dins d'aquesta dinàmica, un dret i una responsabilitat alhora, la formació bàsica i la formació permanent representen una manera de conèixer quins són i què signifiquen els drets humans, així com adquirir els aprenentatges que col·laborin a l'exercici d'aquests drets (...) En aquest cas, les escoles d'adults són un camí particularment eficaç per possibilitar que les persones es puguin formar, i a la vegada conscienciar-les que aquesta tasca l'han d'anar fent al llarg de tota la vida. La formació d'adults està plenament dins de les idees que s'expressen en aquests textos (Departament de Benestar Social, 1999, p. 7)

Les conferències, a càrrec de personalitats de relleu internacional, van tractar sobre prevenció i manteniment de la salut, drets i responsabilitats dels ciutadans en la construcció del segle XXI, i les actituds participatives dels ciutadans en l'educació per no quedar al marge de la societat de la informació.

Hem adjectivat en el títol d'aquest paràgraf aquesta visibilitat d'efímera perquè acats els quinze anys, 1988-2003, l'educació de persones adultes va tornar a la seva invisibilitat aparentment constitutiva, sense que ni els congressos internacionals ni les expectatives universitàries ni el desenvolupament teòric hagin deixat aparentment petjada, ni hagin tingut continuïtat.

7.3.3.1 La projecció europea.

El **Segon Congrés Internacional** de Formació d'Adults de Catalunya es va celebrar el 24 i 25 d'octubre de 1991³⁵⁸. Les ponències es van publicar uns mesos després. Van tractar del disseny curricular, del perfil del formador d'adults, la seva formació prèvia i la formació

³⁵⁸ Annex imatges, n. 3

permanent que requereix, i la importància de la televisió com a eina per a la formació d'adults presentant el model del Graduí's, ara pot! de Catalunya, entre d'altres aportacions. De nou la relació de participants confirma la projecció europea, títol d'aquests paràgrafs. La simple enumeració ho confirma: Iugoslàvia, dos representants de la URSS, Eslovènia, Estònia (URSS), quatre d'Anglaterra, Polònia, Noruega, Dinamarca, Israel, Suïssa, Bèlgica, Holanda, dos d'Alemanya, Suècia, França, Portugal, Itàlia i dos representants de FAEA (Departament de Benestar, 1993a).

En relació a aquest Congrés la Mesa va publicar un full d'opinió, *A PROSIT DEL II CONGRÉS INTERNACIONAL*, que reflecteix bé la sensibilitat d'aquest moviment:

L'oblit de les persones que dia a dia estan relacionades amb la problemàtica de l'educació d'adults (...) no donant facilitats per a que els professionals de l'educació d'adults hi puguin assistir [els dies 24 i 25 d'octubre eren dies laborables, dijous i divendres] (...) No estem contra el congrés en sí. sinó que rebutgem aquelles actuacions que donen més importància a la imatge que cercar solucions als problemes, que prefereixen l'assistència passiva més que no pas la participació (Arxiu CCOO).

Del 17 al 21 de novembre de 1993 es va celebrar a Barcelona el **Seminari Internacional** sobre "Polítiques i mesures legislatives de la formació d'Adults"³⁵⁹, amb la presència de Paul Bélanger de l'Institut UNESCO de Hamburg i Paolo Federighi de l'Associació Europea d'Educació d'Adults, amb presentació i anàlisi de casos a nivell nacional, territorial o sectorial, discussió sobre aspectes metodològics de la investigació i anàlisi de la recerca i cloenda per part del President de la Generalitat.

El 2 de març de 1994 es va iniciar un cicle de conferències sobre **Polítiques d'alfabetització al món** amb una exposició de Ronald S. Pugsley cap de la Divisió

³⁵⁹ Annex imatges, n. 38

d'Educació d'Adults als EUA³⁶⁰. A continuació estaven programades conferències sobre l'alfabetització al Regne Unit, França, Canadà i Grècia.

El **Tercer Congrés Internacional** de Formació d'Adults de Catalunya es va celebrar el 20 i 21 d'octubre de 1994 al Paranimf de la UB amb el lema "Noves necessitats, noves respostes". De nou, revisant el programa tant de l'acte d'inauguració com del de cloenda, es comprova una presència institucional inusual tenint en compte la història de la formació d'adults: el president de la Generalitat, els consellers d'Ensenyament, Treball i Benestar Social, el Síndic de Greuges, el rector de la UB, el ministre d'Educació i Ciència, el conseller d'Educació i Ciència de la Regió de la Toscana i el president del Comitè de Regions; amb conferència inaugural del president de la Comissió Gestora de la UOC i com a relator general el director de l'Institut Internacional per a l'Educació de la UNESCO. Les tres taules rodones estaven compostes per nombrosos representants d'institucions europees que no enumerem per no allargar aquest treball (Departament de Benestar Social, 1994c). Al tríptic en quatre llengües en què es transcriuen les Conclusions es parla de l'assistència de "més de dos-cents participants procedents dels països membres de la Unió Europea i l'Europa de l'Est"³⁶¹

L'any següent, els 10 i 11 de març, una **Euroconferència** amb la cobertura del FREREF (Fondation des regions europennés pour la recherche en education et en formation). El secretariat el va assumir el Comissionat per a Universitats i Recerca i la Directora General de Formació d'Adults va presentar una ponència amb el títol "La política de Formació d'Adults a Catalunya". Després de justificar el pas de les competències al Departament de Benestar Social i de situar "la formació d'adults i la formació contínua com la millor manera de promoure i garantir el dret a la igualtat" (Abstract policopiat), enumera els instruments per aconseguir-ho: la Llei de Formació d'Adults, la infraestructura administrativa, el centre de

³⁶⁰ Annex imatges, n. 45

³⁶¹ Annex imatges, n. 3

recursos, el Consell Assessor “amb una gran participació social” (Abstract policopiat), el Graduï’s, ara pot!, la Comissió Interdepartamental i la projecció europea i internacional.

Uns anys que Europa mostrava també una sensibilitat per l’educació en general i també per l’educació d’adults: el Programa Socrates que s’inicia el 1995 la contempla en el seu sentit ampli, “general, cultural i social” (SOCRATES, 1996, p. 76), només contraposada a la formació professional de la que s’ocupava el Programa Leonardo, establert a partir de 1995. El conegut com a “Informe Delors”, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, “Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI” es publica el 1996 (Delors, 1996), any que el Parlament i el Consell Europeu declara “**Any Europeu de l’Educació i la Formació al Llarg de tota la Vida**” (Diario Oficial de la Comunidad Europea, 1995).³⁶²

Per celebrar i difondre el contingut que la Comunitat Europea proposava per a aquest any la Generalitat va celebrar diferents actes i un grup de treball específic en el sí del Consell Assessor. Sota el lema “A Catalunya, Aprendre és la clau de la vida” i la imatge de la clau el 14 de març va tenir lloc a l’Auditori del Palau de la Generalitat la presentació de l’Any, amb una conferència de Joan Major, assessor de la Unió Europea, i la presència del president de la Generalitat. El 15 d’abril es va presentar oficialment una “Declaració de principis i acords de col·laboració sobre el desenvolupament i la promoció dels objectius bàsics de l’Any Europeu de l’Educació i la Formació al Llarg de la Vida” signada pels consellers de la Presidència i de Benestar Social i una trentena d’institucions i entitats. Ens permetem destacar algunes de les signatures per reforçar la interpretació amb què obríem aquest capítol, “la visibilitat grandiloqüent i efímera”: les nou universitats catalanes, les dues organitzacions municipals, el Col·legi de Periodistes, els de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i el de Filosofia i

³⁶² A la proposta inicial del 29/09/1994 s’anomenava “Any Europeu de l’educació i la formació al llarg de la vida”. A Catalunya es va mantenir aquesta nomenclatura “al llarg de la vida” i a l’anomenat territori MEC la de “permanent”.

Lletres, els dos sindicats majoritaris, la Cambra de Comerç, el Cercle d'Economia, El Foment del Treball, la Petita i Mitjana Empresa, les diverses organitzacions de Gent Gran i de Voluntariat, etc. El Foment del Treball va aportar un document de 3 pàgines: “Proposta de Foment de Treball Nacional sobre «l’Any Europeu de l’Educació i la Formació al Llarg de la Vida»” (juliol 1995) advocant per la “Formació Professional Integrada”. En el mateix sentit CCOO proposava “organitzar algun acte informatiu (...) sobre el caràcter integral de la formació professional (reglada i específica, contínua i ocupacional)” i “l’elaboració d’un estudi sobre l’estat actual del reconeixement de les titulacions acadèmiques i qualificacions professionals en la Unió Europea”, i AEPA per la seva banda “Fomentar el coneixement de tota l’oferta destinada a la Formació de persones Adultes existent a Catalunya” i “Revalorització pública de la formació”.. També es va proposar a la Comissió Interdepartamental una “Guia Europea per a la formació permanent de joves i adults” que consistís en “editar i publicar una guia de cursos intensius que tinguin lloc durant l’estiu de 1996 en els països membres de la Unió Europea (...) amb una convocatòria extraordinària de borses de viatge” (Arxiu particular: tot l’entrecomillat d’aquest paràgraf)

AEPA criticava que “l’única Associació d’Educació de persones adultes de Catalunya [AEPA], membre del Consell assessor de formació d’adults, no ha estat invitada a la signatura” (Formariz, octubre 1996, p. 30). També es va organitzar una exposició al Palau Robert sota el lema “Aprendre és la clau” (la invitació tenia forma de clau) i una altra d’itinerant amb el mateix contingut, donar a conèixer programes i recursos educatius que s’ofereixen a les persones adultes, i que havia de recórrer algunes capitals de comarques. Així mateix, és van fer uns clauers amb una clau i el lema “Aprendre és la clau de la vida” i uns punts de llibre amb les entitats signants de la Declaració i els acords presos.³⁶³

³⁶³ Annex Imatges, n. 51 i 52

La Conferència Paneuropea sobre l'educació i la formació d'adults celebrada a Barcelona del 12 al 14 de desembre de 1996 sota el mateix lema “Aprendre és la clau de la vida” (AEPA, maig 1997) va significar el punt culminant d'aquesta projecció europea de la formació de persones adultes des de Catalunya i, alhora, el punt culminant de la projecció de la Direcció General de Formació d'Adults, que va assumir la presidència del Comitè Organitzador. Rosa M. Falgàs (1995) membre de l'European Association for Education of Adults (EAEA) l'emmarcava a *PAPERS*

La UNESCO ha anunciat que el mes de juliol de 1997 es celebrarà la Va. Conferència Mundial d'Educació d'Adults a Hamburg (...) Per a la preparació d'aquesta conferència les set regions [del món] (Europa, Àsia-Pacífic Sud, Àfrica, Estats Àrabs, Amèrica Llatina, Carib i Amèrica del Nord) preparen al llarg de 1996 conferències a nivell regional. La Conferència Paneuropea tindrà lloc a Barcelona (p. 26)

La importància d'aquesta conferència o, si més no, la prestància oficial de la mateixa, la podem copsar amb la presència de més d'una cinquantena de personalitats polítiques i experts de tota la Unió Europea, entre les quals Mayor Zaragoza, en aquells moments Director General de la UNESCO, que va presentar l'Informe general i la Declaració de la Conferència a la sessió de clausura i que posteriorment va ser publicada en separata; Paul Bélanger, director de l'Institut UNESCO per a l'educació ubicat a Hamburg, que va recordar la Contribució de la Conferència Paneuropea a la 5a. Conferència Internacional de 1997 o Rita Süßmuth, presidenta del Parlament Alemany que va participar al Fòrum. El president de la Generalitat va presidir la sessió d'Obertura amb Michel Rocard, exprimer ministre de la República Francesa, que va fer la conferència inaugural sobre “Drets i responsabilitats intel·lectuals del ciutadans”. Es va publicar un llibre en quatre llengües amb les aportacions dels conferencians a la sessió inaugural i a la cloenda, les aportacions dels relators de les comissions de treball, del Fòrum i de les Taules Rodones. També en quatre llengües es van

editar la Declaració i el Programa de la Conferència ³⁶⁴. Montse Fisas (1997) comentava que mentre “la redacció dels objectius de la Declaració demostra una bona coherència de propostes a treballar, la concreció d’aquestes ha quedat reduïda a una declaració de «bones» intencions”. I acaba l’article: “Potser és que aquest tipus de declaracions només són per signar-les, no per complir-les... Potser? Segur!” (p. 27)

Algunes persones de les que van haver d’assumir l’organització des de l’ombra van contemplar la Conferència des d’un punt de vista paral·lel i crític:

Amb la PANEUROPEA que és el que vaig viure ho tenia clar, que allò era una malversació de diners i que es podria haver fet una trobada, o unes trobades de mestres, de caps d’organització, però d’una manera molt més senzilla, més vivencial, entre professionals, no pas aquella espectacularitat (...) Penseu que era qüestió d’imatge? Qüestió d’imatge, total (...) Jo deia llàstima perquè s’estan gastant uns diners però molt per propaganda. I em preguntava, això que aporta?, perquè hi havia moltes escoles que no tenien recursos, i això des de allà em sabia molt greu.³⁶⁵

També l’Associació AEPA es va posicionar críticament en alguns aspectes de la Conferència: la desconvocatòria i convocatòria de la Conferència una setmana abans donant una sensació d’improvisació, la poca preparació d’alguns experts en els treballs de grup, l’escassa presència femenina entre els conferenciants, l’absència dels agents socials... Per acabar l’associació es fa una pregunta, “era necessari un hotel de cinc estrelles en un moment de retall pressupostari? Recordem que aquest retall ha reduït o anul·lat les ajudes a associacions i entitats que fan treball directe alfabetitzant o establint processos culturals i educatius amb els sectors necessitats” (...) Dignificar no significa malgastar” (AEPA, 1997, p.35).

³⁶⁴ Annex imatges, n. 53

³⁶⁵ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

Dies abans de la Paneuropea, del 6 al 8 de desembre, s'havia convocat a Barcelona un **Fòrum d'Agents Socials** de tot l'estat amb la intenció d'avançar “en una concepció integrada de l'educació i la formació de les persones adultes” (Formariz, maig 1997, p. 31) que coordinés formació bàsica, formació laboral i pel lleure i la cultura, i aprofitar el Fòrum per “poder concretar projectes d'actuació conjunta entre diversos agents socials d'un sector o territori” (Formariz, maig 1997, p. 31). “La declaració del Fòrum es va entregar al Director de l'Institut de la UNESCO per a l'Educació i als assistents a la Conferència [Paneuropea] com a forma d'influir a la V Conferència Internacional d'Educació d'Adults” (Formariz, maig 1997, p. 31) de l'estiu següent.³⁶⁶ Una última aportació del Fòrum va ser la presència d'organitzacions de participants que van iniciar l'elaboració d'una “Carta dels drets dels participants” amb la pretensió de formar part dels debats de la V Conferència Internacional. Ens hi referirem més endavant.

7.3.3.2 Programes d'Alfabetització i entrega de Diplomes.

Els plantejaments sobre l'alfabetització no es van acabar amb les celebracions de l'Any Internacional de 1990. Amb aquest motiu un grup de treball d'AEPA va presentar a la Direcció General d'Afers Socials un mètode d'Alfabetització en català seguint la metodologia i el format del material en castellà editat el 1983 *La Palabra*. La Directora General no va creure convenient finançar-lo i no es va editar.³⁶⁷ L'any 1993 es va presentar el Programa d'alfabetització *Començar ara!*³⁶⁸ per erradicar l'analfabetisme dels 35.200 habitants de Catalunya. Es va editar un material compost “de sis unitats didàctiques de programació independents entre sí, i altres materials que contenen exercicis que

³⁶⁶ La Declaració del Fòrum d'agents socials i la nombrosa participació de tot l'Estat per trobar-se a PAPERS d'Educació d'Adults (27), pp. 27-30.

³⁶⁷ Annex imatges, n. 10

³⁶⁸ Annex imatges, n. 35

complementen aquestes unitats” (Departament de Benestar Social, 1997, p.13)³⁶⁹. Estava pensat lògicament per a les persones amb dificultats lectoescriptores, però destinat especialment a les que tenien entre 16 i 50 anys i preferentment a les que estaven entre els 16 i els 24 anys³⁷⁰. El Conseller afirmava que del que es tractava amb aquest programa era erradicar l’analfabetisme funcional, ja que el seguiment de les fitxes policials per a l’obtenció del DNI demostrava que hi havia poques persones analfabetes absolutes, les que firmen amb el dit³⁷¹. La primera fase va començar el 1993 amb una durada de 3 anys i va reduir el número de persones amb dificultats de lectura i escriptura de 265.005 a 122.892 segons dades de la Generalitat basades en el cens de 1986 (Companys, 1997, p. 19). Es podia accedir a l’alfabetització des de les escoles d’adults, els centres d’autoformació, les diverses organitzacions i entitats socials i amb mestres voluntaris per aconseguir un ensenyament personalitzat. El 7 de setembre, el Conseller de Benestar Social, publicava un article a LA VANGUARDIA, “La formación de adultos”, en què després d’explicar la significació d’aquest àmbit educatiu ressaltava la importància de l’acord del Govern aprovant en el marc del Programa Interdepartamental de Formació d’Adults el projecte d’alfabetització que “prevé realizar una actuación que persigue poner a disposición de las personas analfabetas (...) medios suficientes para que en el transcurso de tres años puedan alfabetizarse” (Comas, 7 de setembre de 1993).

³⁶⁹ Annex imatges, n. 36

³⁷⁰ Les limitacions de l’edat d’aprenentatge es van repetint al llarg de la història. Recordem que a la Campanya d’Alfabetització de 1963 descrita al cap. 4t. d’aquesta tesi s’aconsellaven o imposaven limitacions semblants d’edat. L’enquesta i l’anàlisi del nivell de competències bàsiques de les persones adultes PIAAC (OCDE) té en compte les persones entre els 16 i 65 anys. Subliminalment s’està valorant l’educació de persones adultes només en relació al món laboral; sembla acceptar-se també el postulat, desmentit a la pràctica, de les dificultats d’aprenentatge de les persones més grans d’aquestes edats. Suggereixen, “no cal perdre el temps” amb les persones grans.

³⁷¹ Molt sovint persones analfabetes absolutes van aprendre a dibuixar el seu nom per no haver de firmar amb el dit, cosa que no deixava de significar un estigma personal. No per això deixaven de ser “analfabetes absolutes”.

Tant la premsa de Madrid amb edició a Catalunya com les capçaleres de Catalunya es van fer àmpliament ressò d'aquest Programa el 8 de setembre de 1993, dia Internacional de l'Alfabetització. Escollim uns quants titulars. L'edició catalana d'ABC titulava a doble plana: "Más de treinta y cinco mil catalanes mayores de 15 años no sabe leer ni escribir" (Guinart, 8 de setembre de 1993). AVUI, "Benestar Social vol erradicar en tres anys l'analfabetisme de 35.200 adults catalans" (Relats, 8 de setembre de 1993). Els titulars insistien en el tema del voluntariat. EL OBSERVADOR amb edició de Barcelona: "La Generalitat busca voluntarios para reducir el analfabetismo" (E.P.G., 8 de setembre de 1993). Les redaccions de Lleida insistien l'endemà en la mateixa notícia: LA MAÑANA, "Empezar ahora" (Redacció, 9 de setembre de 1993, p. 17); NOU DIARI, "Mestres jubilats impartiran classes d'alfabetització" (E.E., 9 de setembre de 1993, p. 5). L'edició de Barcelona de la mateixa capçalera titulava la informació: "El voluntariat alfabetitzarà 32.500 persones a Catalunya" (Muñinos, 9 setembre 1993). En el cos de la informació matisava el titular explicant que les escoles d'adults tenien inscrits en alfabetització 5.876 persones, "*Començar ara!* vol arribar a la resta a través de voluntaris que en coordinació amb els 548 professors oficials de formació d'adults donaran a cada cas concret el suport necessari.

La presència del voluntariat a l'educació de persones adultes va ser un dels temes recurrents de debat i, en part, contraposició entre AEPA i la MESA, afavorit per la suspicàcia que el mateix any 1993, el Departament de Benestar Social creés l'Institut Català del Voluntariat. En una "interpel·lació al Consell Executiu sobre el funcionament educatiu i administratiu dels centres públics d'educació d'adults" el 20 d'octubre de 1993, la Diputada del Grup Socialista, Dolors Torrent, es referia al programa d'alfabetització i la seva aposta pel voluntariat:

Despleguen un programa d'alfabetització que no compta amb les escoles d'adults; parlen de voluntaris, d'entitats sense ànim de lucre; estan disposats a anar porta a porta a buscar

els analfabets o analfabetes (...) Entenc, senyor conseller, que estem en moments de crisi econòmica i que 35.200 analfabets a Catalunya són molts i que cal un esforç de la societat, no només de les institucions; cal, sobretot, la solidaritat de la societat. D'acord, però quin control hi ha sobre aquests voluntaris? Quin control hi ha sobre aquests cent milions que cada any es pensen destinar a aquest programa d'alfabetització amb voluntaris? Com es garanteix el control pedagògic d'aquesta acció? Com es connecta amb l'acció pedagògica de les escoles? El fet del voluntariat encobreix un altre greuge: l'increment de plantilles als centres d'educació d'adults, que no es produeix" (Parlament de Catalunya, 20 d'octubre de 1993b).

AEPA (1994) insistia en la previsible manca de formació dels voluntaris:

Que a aquest repte [l'alfabetització] se li hagi donat una solució a través del voluntariat és el moll de l'os de les crítiques, un moll d'os, al nostre entendre tangencial i que, per tant, no aborda la problemàtica central del programa: és a dir, la deficient formació dels alfabetitzadors, la manca de planificació i acord per arribar als que tenen dificultats lectoescriptures (...), la improbable postalfabetització i el desaprofitament de la xara pública de centres d'adults (p. 28).

Uns paràgrafs abans el mateix article es mostrava sarcàstic amb el programa i, en general, amb l'actuació del Departament en el tema de la formació d'adults:

A uns tres mesos de la presentació pública, el programa d'alfabetització ha desaparegut, com nou Guadiana de l'actual Administració Autònoma en la seva política d'educació d'adults. Qualsevol dia apareixerà amb una estadística favorable, o amb un catàleg d'actuacions, o amb un altre públic. O rebrà una nova batzegada i un impuls espasmòdic (AEPA, 1994, p. 28).

El Grup de la Mesa de Barcelona feia una reflexió sobre l'ús del voluntariat que enllaçava amb la història del naixement de les escoles d'adults:

Un cop les plantilles laborals estaven cobertes, ajudaven [els voluntaris] a trencar els límits d'una rutina professional, aportaven iniciatives i contribuïen a replantejar la intervenció en els camps de l'exclusió, suposaven l'entrada del "fora" a "dins" i de connexió dels espais tancats amb l'entorn comunitari, el seu compromís era fruit d'una responsabilització personal pactada directament amb els serveis i a partir dels desitjos i necessitats d'uns i altres... La concepció del voluntariat implicava, doncs, un sistema coordinat per autoorganització des de la base i no una utilització des de dalt. El procés d'institucionalització d'aquest moviment ha suposat un desplaçament progressiu d'aquests principis: deixa de ser un moviment autoorganitzat per passar a ser coordinat per instàncies administratives o paral·leles a l'administració, els compromisos es produeixen en funció més de les necessitats de l'administració que de les experiències reals de funcionament dels serveis, per acabar en una mera utilització de força de treball gratuïta per tal de cobrir les deficiències d'un sector en lloc de produir un augment de la qualitat de vida dels seus usuaris/es i treballadors/es (Arxiu CCOO).

Sebastià Parra, professor de l'escola d'adults de Salt i secretari del GRAMC, va fer unes declaracions en una assemblea de GRAMC sobre el Programa d'Alfabetització que va recollir el Diari de Girona el 2 d'octubre de 1993. Opinava que el Programa d'Alfabetització "és una campanya d'imatge" i que "el material de Benestar Social, tot i que s'ha d'agrair que s'hagi fet en català, costa molts diners i és tècnicament fluix" (DdeG, 2 d'octubre de 1993, p. 5). Per aquest motiu, el Departament de Benestar Social li va obrir diligències prèvies per a la incoació d'un expedient disciplinari. UGT va fer una denúncia pública del fet i el GRAMC, després d'adreçar-se per escrit al Departament sense obtenir resposta, va decidir presentar una querella contra el Departament. La Mesa va intervenir fent una campanya de recollida de signatures – a la que s'hi va afegir l'AEPA – contra el que es considerava un atac al col·lectiu i a la llibertat d'expressió i "fent nostra la seva crítica al programa d'alfabetització" (Arxiu

CCOO). El 17 de novembre les diligències obertes van ser arxivades, no obstant això, la Mesa va oferir una roda de premsa. En el document lliurat als periodistes s'afirmava que "l'actuació del Departament de Benestar Social és una mostra més del tarannà autoritari, arbitrari i poc dialogant a què ja ens té acostumats" (Arxiu CCOO) i es fa seves les paraules del professor Sebas Parra a EL PUNT:

Sento vergonya de viure en un país i treballar en una administració pública que sembla no suportar, i reprimir, la lliure expressió de les idees, la crítica respectuosa i que sembla que vol súbdits submisos i fidels abans que ciutadans responsables. Sento vergonya de contemplar què és poc freqüent sancionar un funcionari inepte o irresponsable, sinó, en tot cas, aquell que manté crítiques i, a més, les fa públiques (Parra, 25 novembre 1993, p. 4).

El diari es fa ressò d'una nota pública de resposta del Departament amb un article que titula "Benestar Social considera «normal» obrir expedients com el de Sebas Parra" (Redacció, 27 novembre 1993). El president del col·lectiu GRAMC també va intervenir en el mateix diari perquè "no voldria que el silenci públic de GRAMC fins ara s'interpretés com una manca de solidaritat amb en Sebastià Parra o com una acceptació implícita de les actuacions empreses per Benestar Social". I amb un cert to irònic continuava:

D'ara endavant els funcionaris s'hauran de pensar dues vegades abans de parlar en públic, de qualsevol cosa. Jo gairebé el recomanaria que s'ho penséssim dues vegades abans de esdevenir funcionaris del Departament de Benestar Social (Terricabras, 30 novembre 1993, p. 6).

A la revista *PAPERS*, García (febrer 1994) també fa un comentari crític del material d'alfabetització presentat. Planteja com aspecte positiu simplement la seva existència ja que és el primer material d'alfabetització en català publicat. "S'ha estat negligint i fins i tot ignorant l'existència i el dret a l'alfabetització en català. És per això que aquests materials són doblement benvinguts: perquè són materials per a l'alfabetització i perquè ho són en

català” (p. 29). Més endavant resumeix els seus comentaris crítics en un paràgraf d’alguna manera demolidor: no són materials per alfabetitzar.

La sensació global que es desprèn de l’observació d’aquests materials és que semblen més orientats a un nivell de neoelectors o que fins i tot poden ser utilitzats com a material per a l’aprenentatge del català com a segona llengua per aquest nivell (p. 31).

Va ser l’ús pràctic que moltes entitats i escoles li van donar.

La primera fase, 1993-96 va reduir el número de persones amb dificultats de lectura i escriptura de 265.005 a 122.892, segons xifres aportades per la Generalitat i basades en el cens de 1986.

El 1997 va començar la segona fase presentada pel Conseller i la Directora General el 21 de febrer, amb un nou material docent elaborat especialment per a adults³⁷² (Playa, 22 de febrer de 1997, p.26). El programa constava de tres cursos i qui els acabés amb èxit podia obtenir el certificat d’estudis primaris i més endavant el Graduat Escolar. A la presentació escrita del Programa es manifestava:

El nostre país és capdavanter en el desenvolupament d’una política de formació d’adults actual, en la línia d’oferir el progrés a tots els ciutadans sense distinció, per tal d’aprofundir en els valors democràtics, de cohesió social dins de Catalunya i d’identificació en el projecte de ciutadania europea dins l’Europa de la diversitat. (Departament de Benestar Social, 1997, p. 6)

De nou com a la primera fase els diaris se’n van fer ressò l’endemà. Recullo en titulars un petit mostrari de la notícia: *EL MUNDO-CATALUÑA*, “La Generalitat tiene censados más de 120.000 analfabetos” (Redacció, 22 de febrer de 1997b, p. 17); *AVUI*, “Un pla pretén ensenyar els 13.000 analfabets de menys de 50 anys” (Un pla pretén..., 22 de febrer de 1997); *ECO*, “En tres años la mitad de analfabetos” (Companys, 1997, p. 19); *ABC-CATALUÑA*,

³⁷² Annex imatges, n. 35 i 36

“Barcelonès, Vallès Occidental i Baix Llobregat, comarcas con más personas analfabetos. Protesta de las escuelas de adultos contra la política de Bienestar Social (S.S., 1997, p. 7); *DIARI DE TARRAGONA*, “En Catalunya hay más de cien mil analfabetos mayores de 16 años” (EFE, 22 de febrer de 1997. p. 9); *SEGRE*, “Casi 700 leridanos siguen cursos de alfabetización de la Generalitat” (22 de febrer de 1997, p. 28). *EL NOU 9-OCCIDENTAL* recull la notícia el dia 25 i el *DIARI. DE TERRASSA* el 26.

S’accedia a aquesta segona fase del programa des de les escoles d’adults, els centres d’autoformació, des de diverses organitzacions i entitats socials i amb mestres voluntaris amb els que ja compta la Generalitat per aquest tema. D’aquesta manera es volia assolir un ensenyament personalitzat. El professorat, igual que en la primera fase, va protestar per posar l’alfabetització en mans del voluntariat. Els diaris van recollir de nou la informació el 22/02/97: ABC-Cataluña; EL MUNDO-Cataluña, LA VANGUARDIA, AVUI, D. DE TERRASSA, EL PUNT-Tarragona, EL NOU 9-Oriental i Occidental.

La primera fase va concloure en una **entrega pública de Diplomes d’alfabetització**, a Barcelona al Palau de la Música, amb assistència de 1.800 persones segons recull Montse Martínez en l’edició catalana de *EL PAIS* (2 de març de 1995): “Comas reúne a 1.800 adultos en el Palau para darles un diploma de alfabetización”. La Mesa va qualificar l’acte de propagandístic i que el que calia era “poner más recursos en la red pública para poder atender a todo el que necesite escolarización”. També AEPA va denunciar “la carencia de un programa serio y riguroso de alfabetización en Cataluña”, tal com recollia el diari. USTEC-STEes en el seu butlletí 105 s’avançava a l’acte:

En realitat, es diu, és un acte per celebrar l’èxit de la campanya de voluntariat que tant de soroll va fer a començaments del curs passat. Però, i tenint en compte que aquesta va ser una campanya que es va fer el marge i en contra de la xarxa pública d’educació d’adults, no et deixa de ser sospitós que ara s’estigui telefonant molt insistentment a les escoles per tal

que hi assisteixin massivament, posant fins i tot a la nostra disposició i gratuïtament els mitjans de transports necessaris (febrer 1995).

També s'avançava a l'acte la revista EL TRIANGLE que en el seu numero de la setmana del 20 al 27 de febrer de 1995 subratllava: “alguns professors han manifestat la seva «indignació» pel que consideren «un altre acte propagandístic» de la Conselleria”

Els presentadors d'aquests actes acostumaven a ser personatges públics de la televisió de Catalunya. Tomàs Molina, “l'home del temps” de TV3, els va presentar bastants anys al Palau de la Música. En el de l'any 1995 va fer el parlament de benvinguda “De l'A a la Z de la meteorologia”. Després dels parlaments del Conseller i la Directora General hi havia l'entrega de diplomes i a continuació una actuació musical.³⁷³ Aquest interès per la presència de personatges públics coneguts a la televisió no va ser exclusiva de l'entrega de diplomes. Una de les actuacions emmarcades en el Programa Interdepartamental era “el curs d'activitats físiques per a persones adultes que es realitza al centre de formació d'adults de Canovelles³⁷⁴ com a experiència pilot fruit del treball conjunt de tres departaments” (Benestar Social, 1995, p. 29). Aquest curs va ser dirigit per Eva Nassarre³⁷⁵ i Oriol Marcè.

L'acte d'entrega de diplomes es va repetir a Girona el 4 d'abril a la Casa de Cultura amb unes 150 persones (Astorch, 5 abril 1995), amb crítiques dels mestres de les escoles d'adults: “Els mestres d'educació d'adults critiquen un acte de Benestar Social” (DdeG, 5 d'abril 1995, p. 5). El dia abans EL PUNT (GIRONA): “Els mestres d'adults titllen de «propagandístic» un acte que Benestar Social fa avui a Salt” (N.A., 4 abril 1995, p. 4), article que era rebut l'endemà per la Directora General de Formació d'Adults en una crònica del mateix diari:

³⁷³ Annex imatges n. 37

³⁷⁴ Anunci pel qual es fa públic el concurs dels serveis necessaris per a la realització de les activitats dins del programa G/7 (activitats esportives), a dur a terme al Centre de Formació d'Adults de Canovelles (DOGC 2170, 19/02/1996).

³⁷⁵ Eva Nassarre va ser una coneguda presentadora d'un programa d'aeròbic a la TV espanyola entre 1983 i 1986.

“Benestar Social nega que l’acte d’ahir a Salt tingués cap connotació electoralista” (5 d’abril de 1995, p. 5).

A Tarragona un acte semblant es va realitzar dos anys més tard, el 21 d’abril de 1997 al centre cívic de Torreforta amb l’assistència d’unes 250 persones, segons que informa EL PUNT-Comarques Tarragonines del 22 d’abril de 1997 i a Lleida.

A Lleida, 200 persones a l’Auditorium de La Caixa (La Mañana, 26 i 29/04/97; El Segre, 29/04/97).

Recullo per acabar el testimoni d’unes mestres de Terrassa que mostra les contradiccions possibles en aquest tipus d’actes:

No volíem acompanyar-los [als alumnes], però llavors als alumnes els hi vam haver de dir que hi havia aquest acte perquè els convocaven individualment, i molts dels alumnes van dir, “ ai, doncs a mi sí que em fa il·lusió anar-hi, és al Palau de la Música i no hi havia anat mai”, i llavors jo els vaig acompanyar. Nosaltres no estàvem d’acord d’anar-hi, però clar...³⁷⁶

7.3.3.3 Publicacions i exposicions de la Direcció General.

Van ser nombroses les publicacions de l’època de la formació d’adults al Departament de Benestar. Una de les primeres va ser el volum que recollia íntegrament les ponències i les taules rodones del **Primer congrés internacional** de 1989. Dos anys més tard es va publicar el volum del **Segon Congrés Internacional** també amb les ponències i taules rodones³⁷⁷.

El gener de 1990, coincidint amb l’Any Internacional de l’Alfabetització, la Direcció General d’Afers Socials va iniciar la publicació de la revista **SUPORT A LA FORMACIÓ D’ADULTS**.³⁷⁸ La revista va publicar cinc números. El 5è i darrer va sortir el 1994. Dirigida

³⁷⁶ Annex entrevistes n. 32, Susi Mayoral – Maria Martínez - Montse Trullas (Mestres Terrassa).

³⁷⁷ Annex imatges n. 3.

³⁷⁸ Annex imatges n. 8.

per Josep Masdeu era una publicació adreçada als mestres de les escoles d'adults i, en general, als professionals del camp de la formació d'adults.

També l'any 1990 es va publicar **La Formació d'Adults. Directori de Centres i Aules per a la formació d'adults a Catalunya** (Departament de Benestar Social, 1990a), amb el llistat i les adreces dels centres i aules de la Generalitat, municipals i privats³⁷⁹

Donant resposta a una llarga reivindicació del moviment d'adults i dels grups parlamentaris de l'oposició, l'any 1990 la Direcció General d'Afers Socials va realitzar un estudi sobre l'activitat laboral, el temps lliure, el nivell d'estudis, coneixement del català, demandes de formació d'adults i activitats socials per a l'elaboració del Mapa (Resultats més rellevants..., 1990). El *Mapa de la Formació d'Adults a Catalunya* (Departament de Benestar Social, 1992c)³⁸⁰ es va publicar l'any 1992 i es limitava a recollir els nivells d'instrucció de la població adulta segons els Padrons municipals d'habitants de 1986, els centres i aules de la Generalitat, dels Ens Locals i privats, i el total d'alumnes per comarques i municipis. Formariz comenta (gener 1993) que “un mapa d'aquestes característiques no pot ser només descriptiu, ha d'avançar criteris de prioritització i actuació. Ha de ser projectiu en funció de les dades” (p. 35). Les limitacions d'aquest Mapa van obligar aviat a treballar sobre un Avantprojecte de Mapa que va tenir una llarga gestació, amb nombroses al·legacions i consideracions prèvies que hem comentat en l'apartat dedicat al Consell Assessor. L'any 1998 Trini Rovira dirigeix una bateria de 16 preguntes – “Llista de preguntes. MESA de l'educació d'Adults de Catalunya” – a diputats i diputades perquè interpel·lin al Parlament “sobre el Mapa de la Formació Bàsica de persones Adultes de Catalunya” (Arxiu CCOO).

³⁷⁹ Annex imatges, n. 11

³⁸⁰ Annex imatges, n. 33

L'any 2001 es va presentar la nova edició del Mapa (Departament de Benestar Social, 2001d).³⁸¹

El numero 4 de la col·lecció *Debats per al Benestar Social* d'abril de 1991 es va dedicar a **La formació d'adults a la Catalunya comunitària**³⁸². Tota la revista editada en paper couché es dedica a la “transcripció del contingut de la taula rodona organitzada pel Departament de Benestar Social per debatre les accions dutes a terme en l'àmbit de la formació d'adults” (Departament de Benestar Social, 1991a, p. 5). L'acte va tenir lloc el dia 22 d'abril de 1991 a la seu del Col·legi de Periodistes de Catalunya. Moderada per Josep M. Ferrer i Arpí, periodista i professor, va comptar amb la participació de Jaume Botey, professor de la UAB, Walter Kugemann, professor de Erlangen.Nürnberg, Lizzymachos Mavridis, president d'EUROSTEP, Joke Jansen de Jonge de l'Oficina Europea d'Educació d'Adults i Alfons Formariz, president d'AEPA.

El 1993 es va publicar el **Currículum de la formació bàsica d'adults: Etapa Instrumental** redactat per professorat de les escoles d'adults i tècnics de la Direcció General (Departament de Benestar Social, 1993b). Consta d'un capítol teòric sobre la formació d'adults, la formació instrumental i les fonts del currículum, un altre sobre l'estructura general en les àrees de llengua, matemàtiques i ciències socials i naturals i un últim capítol de desenvolupament de l'estructura general.

El 1994 es publica de nou el *Directorí de centres i aules per a la formació d'adults*³⁸³. Fonamentalment és una relació pormenoritzada per pobles i ciutats dels centres i aules de la Generalitat, dels ens locals i privats, i l'oferta que realitzant al matí, a la tarda i la nit. Volem insistir en dos aspectes que aquí expressen amb claredat la seva contradicció o incoherència.

³⁸¹ Annex imatges, n. 75

³⁸² Annex imatges, n. 24

³⁸³ Annex imatges, n. 11

Defineix el Directori l'ensenyament "reglat" com el "procés educatiu estructurat, mitjançant el qual s'obté una titulació oficial" (Departament de Benestar Social, 1994a, p. 11), i a continuació fa una llista dels ensenyaments reglats del moment i l'explicació succinta del contingut de cadascun d'ells: alfabetització, neoelectors, certificat, pre-graduat, graduat, accés a la FP i accés a la universitat. Doncs bé, ni amb l'alfabetització, ni amb neoelectors, ni preparant les proves per accedir a la FP o a la Universitat s'obté cap titulació oficial, contravenint la seva definició. Per tant, no caldria ser mestre per impartir-les, que se suposa que és la professió que garanteix la validesa oficial de la titulació que s'expedeix. Podria impartir-les qualsevol persona titulada, amb coneixement de la matèria i amb preparació pedagògica prèvia (cosa que no s'exigeix als mestres) per donar aquests nivells a persones adultes. Però, una pluriprofessionalitat als CFA trencaria amb les rutines inveterades de la segona oportunitat retroescolar.

El segon aspecte és que s'inclouen en el directori els "ensenyaments no reglats, que no comporten l'obtenció d'un títol oficial i reconegut" (Departament de Benestar Social, 1994a, p.11) dels quals es descriuen uns exemples. Caldrà dirigir-se a cada centre per conèixer la seva oferta consignada com a "altres". Els exemples són: "català, coneixement de Catalunya, idiomes, informàtica, , fotografia, activitats artístiques, expressió corporal,..." (Departament de Benestar Social, 1994a, p. 12). A part d'incidir en l'aspecte anteriorment comentat, quins són els motius, els arguments, per considerar a aquests ensenyaments no reglats i als altres reglats?, i per què s'imparteixen a les escoles d'adults aquests i no d'altres?. Al marge de les respostes pragmàtiques existents, torna a plantejar-se un debat que va aflorant de forma persistent en aquest treball, quina és la missió, la finalitat, els ensenyaments que ha d'oferir un centre de formació de persones adultes?

Del 4 al 29 d'octubre de 1995 es va presentar al Palau Rober l'**exposició *Aprendre és la clau*** com a preàmbul a Catalunya de "l'Any Europeu de l'educació i la formació al llarg de la

vida”, l’any 1996, i que tindria per lema el mateix de l’exposició. Amb motiu de l’exposició el Departament de Benestar Social (1995) va publicar el llibre “Aprendre és la clau”³⁸⁴ que recollia els continguts de l’exposició amb la voluntat d’informar sobre les actuacions que la Generalitat portava a terme en aquest àmbit. La publicació incloïa tres blocs: noves necessitats, noves respostes; quadres comparatius d’alumnes centres i mestres de formació d’adults, anys 1989/1995; i adreces d’interès. La revista *PAPERS* es preguntava si era una “clau per a la integració social o clau per a la distracció social? (...) Com aconseguir programes experimentals en què formació bàsica i ocupacional, formació bàsica i autoestima, cultura i ocupació es complementin i no es plantegin com a feus dels respectius departaments?” (Papers 25, desembre 1995, p. 3).

També l’any 1995 es va editar en català, castellà, anglès i francès, el text de la Llei de Formació d’Adults promulgada quatre anys abans³⁸⁵. La Revista d’Informació i Investigació Social del Departament de Benestar Social va dedicar el dossier del n. 6, l’octubre de 1996, a “La formació al llarg de tota la vida” (Departament de Benestar Social, octubre 1996) amb articles de Joan Major, Sebastià Serrano, Vicenç Llorca, Paolo Federighi i Jacques Delors. Així mateix, en el marc d’aquest Any Europeu de l’Educació i la formació al llarg de la vida el Departament va presentar el *Pla de Preparació per a la jubilació activa* (Departament de Benestar Social, 1996a) preparat per Lluís Antoni Sobrerroca de la Fundació Pere Tarrés, Ferran Roca de la Creu Roja i Carmina Gómez de la Direcció General de Formació d’Adults, qui va ser també l’encarregada de preparar la Guia Didàctica o suggeriments metodològics per al desenvolupament de les sessions de formació (Departament de Benestar Social, 1996b). Dirigit a aquest col·lectiu l’any 2002 es va publicar l’opuscle *Gent gran: reptes de*

³⁸⁴ Annex imatges n. 51

³⁸⁵ Annex imatges, n. 48

futur, transcripció d'una conferència de Francesc Torralba (Departament de Benestar Social, 2002a).³⁸⁶

El 1999 es va publicar un cicle de conferències amb motiu del 50è aniversari de la Declaració Universal del drets Humans, a la que ens referrem més endavant. El 2000 es publica així mateix una conferència sobre *L'alfabetització digital: eina indispensable per al segle XXI* amb motiu del Dia Internacional de l'Alfabetització (Departament de Benestar Social, 1999b).³⁸⁷

7.3.4 Fets destacats del període.

7.3.4.1 Una titulació i un nivell educatiu imprevist: el Graduat en Educació Secundària Obligatòria.

La nova titulació establerta per la LOGSE, el Graduat en Educació Secundària (GES)³⁸⁸ plantejava una nova situació a les escoles d'adults que no se sabia ni com, ni quan, ni quina d'elles faria el GES, ni tan sols si es faria a les escoles d'adults. La Mesa, en un document titulat "El nou marc de l'educació d'adults" de juliol de 1991, feia una anàlisi del que podia significar l'extensió de l'escolaritat i acabava:

El marc legal es completa amb les actuacions que està duent a terme el Govern de la Generalitat: PIRMI (Departament de la Presidència, 1990)³⁸⁹, o "Graduï's, ara pot". El primer accentua la concepció assistencial dels centres d'educació d'adults, el segon devalua el nivell educatiu i el paper de l'educació presencial. Davant d'aquest panorama creiem

³⁸⁶ Annex imatges, n. 54

³⁸⁷ Annex imatges, n. 68

³⁸⁸ Alguns sectors de l'Educació de persones adultes hem diferenciat entre el nom del títol de la LOGSE, Graduat en Educació Secundària **Obligatòria**, i la realitat de l'educació de persones adultes, on aquest ensenyament, com cap altra, no és **obligatori**. Mantenir l'adjectiu "obligatori" a adults és una mostra més del mimetisme amb l'ensenyament escolar que hem anomenat repetidament "retroescolaritat" i que no ha permès pensar l'educació de persones adultes sense les croses escolars de primària i secundària i plantejar-la des d'un paradigma propi i adaptat a les necessitats de les persones adultes.

³⁸⁹ Entre els plans individuals de reinserció hi havia l'assistència a una escola d'adults per a les persones de baix nivell d'instrucció. V. art, 14 del DECRET 308/1998, d'1 de desembre, de desplegament de la Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la renda mínima d'inserció (DOGC 2784, 11/12/1998).

que l'educació pública d'adults i els centres estan davant una cruïlla, o es dona un salt qualitatiu del àmbit educatiu, assumint plenament l'ampliació de l'ensenyament obligatori i la preparació per a les proves de 20,23 i 25 anys, o els centres actuals quedaran cada cop amb un caire més marginal i assistencial (Arxiu CCOO).

Des d'angles diferents es tenia la sensació que hi planava un perill: “els actuals centres d'adults reduïts en un futur a una formació bàsica devaluada, sense accés a cap mena de titulació acadèmica estan condemnats a anar desapareixent” (García i Formariz, maig 1992, p. 8). El Grup Socialista, el d'Esquerra Republicana i el d'Iniciativa per Catalunya Verds van presentar el juny de 1997 al Parlament una *Proposició No de Llei sobre l'adequació de la formació de persones adultes a la implementació de la LOGSE*. Insistien en el fet que si el curs 1996-97 l'alumnat dels ensenyaments ordinaris ja obtindrien el nou títol de GESO, i el Departament de Benestar no pensava implementar-lo en el centres de formació de persones adultes fins el curs 2001-02 hi havia quatre anys en que “s'accentuaria a Catalunya la distància entre l'ensenyament bàsic ordinari i l'ensenyament bàsic per a persones adultes, tot i més quan a l'anomenat territori MEC ja s'ofereix, a hores d'ara, la possibilitat d'accedir al GES per a persones adultes” (BOPC, 1997, p. 13750). En el mateix sentit i any l'*Eina Sindical d'Informació* d'USTEC-STES titulava un article “Ens volen desmantellar la xarxa pública de centres d'adults” (s/a, desembre 1997, p. 4).

Era una preocupació comuna a totes les escoles d'adults de l'estat. Per aquesta raó el MEC va convocar a Madrid del 2 al 4 de desembre de 1991 unes “Jornadas técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas”. Malgrat Catalunya tenia competències en matèria educativa era evident la importància de les orientacions que el MEC aportés. Formariz (maig 1992) en un llarg article a la revista *papers* fa un comentari crític del document del MEC³⁹⁰ pel seu plantejament de fons sobre la capacitat d'autodirecció

³⁹⁰ Es pot consultar el document a l'Arxiu de CCOO.

de les persones adultes. Cita a Brookfield (1985) que exposa que totes les investigacions sobre l'aprenentatge autodirigit de les persones adultes s'han fet amb mostres d'americans de classe mitja, sense tenir en compte si les classes treballadores tenen també les mateixes habilitats adquirides per a l'autoaprenentatge. Comenta, Formariz, analíticament l'èmfasi que el document posa en la modalitat a distància, en la formació professional prioritant els col·lectius en edat laboral, i la reducció de la modalitat presencial a allò més bàsic i inicial. Després de plantejar que el document no surt del bucle del sistema escolar exposa la incògnita de com es pot aconseguir a distància un dels objectius transversals del currículum presentat, una major participació social, si “no hi ha cap altra manera d'aprendre a participar que participant” (p. 13).

A la mateixa revista uns alumnes anònims aborden les dificultats de les propostes per obtenir el GES que en aquells moments es suggerien per a les persones adultes: l'ensenyament a distància, les proves lliures, cursar-ho a la tarda-vespre en un institut o escoles específiques d'educació secundària per a adults. Es decanten perquè s'imparteixi a les escoles de persones adultes ampliant les plantilles. (Alumnes per la GESO, 1992, p. 17-18).

La Direcció General d'Afers Socials va proposar que tres escoles, la Concòrdia de Sabadell, Vilanova i La Geltrú, i Mataró, fossin centres experimentals de la Reforma, cosa que el Pla General de Formació d'Adults va incloure entre els seus 12 programes pilot³⁹¹, com recollim en l'apartat corresponent. El 18 de gener de 1992 es van trobar els mestres d'aquestes tres escoles amb d'altres interessades en experimentar també el GES. Analitzant l'actitud del Departament sobre aquest tema “es veia, que tot i que era un pas positiu el fet que hagi proposat a tres escoles per experimentar i elaborar el projecte de Secundària per a adults, era insuficient” i veuen “la necessitat d'iniciar un procés de discussió” entre totes les escoles, la Mesa, AEPA, Ajuntaments, etc. (Arxiu de CCOO). Decideixen convocar una

³⁹¹ PLA GENERAL DE FORMACIÓ D'ADULTS DE CATALUNYA, 1992, pp. 139-142

reunió-debat el 22 de febrer. Es van reunir 15 escoles, l'AEPA i la Mesa i van acordar fer un document per defensar els dos punts que totes les organitzacions tenien en comú: currículum específic per al GES de persones adultes i que s'impartís als centres. Es va decidir també convocar al "Moviment d'Alumnes en defensa del Graduat en Educació Secundària per a Persones Adultes". La Mesa posteriorment va declinar continuar en aquest grup reivindicatiu (Lleras, maig 1992, p. 19), tot i que en una carta posterior, el 23 de maig, dia en que el "Moviment d'Alumnes" va convocar una Jornada de debat sobre el tema, la Mesa afirma que tot just vam tenir coneixement que alguns alumnes iniciàvem una campanya de recollida de signatures per demanar-ho [el GES], ens hi vam adreçar per fer la campanya en comú i a la vegada proposant les iniciatives que la majoria dels mestres de les escoles d'adults havien decidit (...) Vam plantejar que prepararessin accions conjuntes, sense resposta. Finalment la Mesa va decidir convocar un acte a les Cotxeres de Sants el 25 de març. Fins el darrer moment vam reservar un espai a la mesa de l'acte perquè parlessin els alumnes que havien començat la campanya (Arxiu CCOO).

Com hem dit, el "Moviment" va organitzar una Jornada a l'Escola Universitària de professorat d'E.G.B. el 23 de maig amb el títol "El GESO als centres d'educació d'adults" amb la participació a la taula rodona del Conseller, Marta Mata, regidora de l'Ajuntament de Barcelona, José Maria Valverde, professor emèrit de la UB, la Vice-directora de l'Escola Universitària i diversos alumnes del Moviment d'Alumnes.

El 1994 AEPA va fer públic un document sobre *El currículum en l'educació secundària obligatòria de les persones adultes*. A la presentació assenyalava les línies definitòries que hauria de tenir el currículum: "currículum per a la transformació social, la democràcia plena, l'alliberament i el desenvolupament personals i socials, la igualtat, oferint-nos, entre companys/es, noves possibilitats de aplicació." (p. 1). L'apartat "El currículum a la societat" el subdividia en "Un fill de molta gent", "Un currículum interessa(n)t", "Companys de viatge

vers algun lloc” i “L’educador/a en el procés de renovació del currículum”. L’apartat “Currículum i Educació” constava de “El currículum ocult” i “En nom de qui fem el currículum?”. Els objectius es pretenia que s’articulessin al voltant del “Desenvolupament social”, Desenvolupament personal, Desenvolupament en el medi social” i Desenvolupament en el medi econòmic i el treball”. El document continuava descrivint els cursos i nivells i acabava amb l’apartat de l’avaluació, del què i qui avalua. Prèviament a aquest document de 1994 AEPA havia realitzat unes Jornades, el 8-9 de maig de 1993 en què a més d’un “*Document de treball sobre el currículum en l’educació de les persones adultes*” (AEPA, maig 1993) s’inclouïen a la carpeta la proposta d’Ordre del MEC sobre el currículum dels ensenyament per obtenir el títol de GES, el disseny curricular base de Canàries i un document sobre el currículum del grup de Múrcia de la FAEA.

L’abril de 1996 FACEPA va convocar una jornada de debat, “com l’inici d’un procés de discussió i reivindicació entre els participants sobre com ha de ser el Graduat en Educació Secundària” (Lleras, octubre 1996, p. 27). Va ser oberta per la Directora General i hi van participar a les taules rodones membres de CCOO, AEPA, la FAVB,..., i es van exposar algunes experiències incipients com la de l’Escola Popular de la Prosperitat de Madrid. Remarca Lleras que “un dels fets més important d’aquest acte va ser que tant els seus organitzadors com la immensa majoria dels que hi van ser eren participants” (Lleras, octubre 1996, p. 27). Judit Llopart (1997) fa una anàlisi advertint del perill que la impartició del títol de secundària es realitzi seguint mimèticament un cop més els sistema educatiu “infanto-adolescent”. Creu que no s’hauria de fer servir el nom de títol de secundària, perquè això automàticament suposa que hi ha una primària³⁹², el que induiria a una equiparació entre educació infantil i els nivells d’alfabetització i Certificat d’Estudis Primaris (en aquells

³⁹² Un document de la Mesa, “Possible ampliació dins l’àmbit d’ensenyament”, en el transfons de la reivindicació dels estudis de la Secundària Obligatoria als centres d’adults, fa servir aquests termes de “ensenyament secundari” i “ensenyament primari” com a oferta desitjable d’aquests centres (Arxiu CCOO)

moments en extinció), la primària, i a continuació la secundària. Proposa que s'organitzin els nivells al voltant del concepte de formació bàsica: “La pregunta que ens hem de fer és quins són els elements bàsics de la cultura funcional i quins elements han d'integrar la formació per ser capaç d'exercir els deures i drets fonamentals i participar en la vida quotidiana” (p. 40).

L'any 1996 la Direcció General de Formació d'Adults fa fer una primera *Proposta per a la definició d'un model organitzatiu dels ensenyament per a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària per a les persones adultes* que es basava en una previsió d'actuacions fins el curs 2001-02 centrades en experimentar el nou ensenyament en el centre La Concòrdia de Sabadell, seleccionar un o dos centres més el curs següent que també podrien impartir el GES presencialment i preparar la xarxa telemàtica i els material adients per tal que el curs 2000-01 hi hagi una “generalització del GES per autoaprenentatge” i el curs següent una “oferta completa de GES”³⁹³. Es va crear una “Comissió d'implantació del GES” en el sí del Consell Assessor formada per la FMC, CCOO, UGT, AEPA i personal de la Direcció General. CCOO, AEPA i Formariz³⁹⁴ van presentar comentaris a les *Propostes*.

El febrer de 1997 es va començar a concretar l'estructura del Graduat en Secundària. Proposava que les àrees curriculars s'agrupessin en tres àmbits: comunicació, social i àmbit de les matemàtiques, ciències de la natura i tecnologia. El GES tindria 60 crèdits de 35 hores cadascun, proposava orientacions per a l'avaluació inicial, posava l'èmfasi en l'educació a distància i en els centres d', dividia els centres entre els que impartirien el GES i els que continuarien fent només l'etapa instrumental, creava un grup de treball per a cada àmbit “per tal d'elaborar el segon nivell de concreció” del currículum, format per tres persones llicenciades (“convé que al menys una tingui experiència en formació d'adults”). En el

³⁹³ El document no té autoria, però a la sessió del Consell Assessor de Formació d'Adults de 20 de maig de 1997, la Directora General el va presentar com a document de la Direcció General “ja conegut pels assistents”.

³⁹⁴ Hi va haver un interessant intercanvi de comentaris escrits entre el Document de Formariz i Miquel Ragué, coordinador de la supervisió de centres (Arxiu particular).

calendari previst la Concòrdia de Sabadell seria el centre experimental i assenyalava el curs 1999-00 – un curs anterior al de la primera proposta - com el de la “generalització del GES per autoaprenentatge” (Proposta per a la definició d’un model d’organització... 1997, pp. 42-45). No va ser fins l’any 2002 que es va publicar el currículum de l’Educació Secundària conjuntament amb el de la formació instrumental (Departament de la Presidència, 2002a): “La formació bàsica de les persones adultes, entesa com un procés formatiu, s’estructura en dos cicles: cicle de formació instrumental i cicle d’educació secundària” (art. 3). El cicle de formació instrumental s’organitzava en tres nivells i s’establia pel d’educació secundària “una durada equivalent a 1.610 hores d’aprenentatge” (art. 18).

A “l’Acta 5/96 corresponent a la reunió del dia 28 de juny de 1996 de la Comissió de Formació d’adults”, celebrada al Departament d’Ensenyament per ser una comissió creada al sí d’aquest Departament, amb la presència per part de l’Administració del representant del Departament d’Ensenyament en les relacions amb les organitzacions sindicals, del Subdirector General de Formació d’Adults del Departament de Benestar Social i del coordinador de la Inspecció dels mestres de Formació d’Adults també del Departament de Benestar Social, i per part sindical representants de 6 sindicats, les Federacions d’Ensenyament en el cas de CCOO i d’UGT, amb alguns mestres d’adults en qualitat d’assessors sindicals, doncs bé, en aqueta reunió el coordinador de la Inspecció exposa el pla de Benestar Social:

L’actual Graduat Escolar està previst que s’extingeixi cap el 2002, i les proves pel Graduat d’Ensenyament Secundari es realitzaran amb caràcter general a partir de l’any 2000, per la qual cosa hi ha un cavalcament de dos anys. En l’època de transició la Direcció General de Formació d’Adults prioritzarà el Graduat Escolar a efectes del món del treball (Acta 5/96, p. 2).

La previsió d'oferta presencial, segons l'Inspector, es concentrarà en municipis més grans de 100.000 habitants i s'oferirà "a base d'un ensenyament orientat en els mitjans de comunicació, centres d'autoformació, i tutoritzacions dins d'una xarxa telemàtica" (Acta 5/96, p. 3). Durant el curs 1996/97 hi haurà tres centres experimentals i "es preveu una ampliació gradual de l'oferta, de manera que l'any 2000 hi haurà una oferta general" (Acta 5/96, p. 4). La Revista *PRESENCIA*, en aquell moment suplement setmanal d'*El Punt* i d'altres revistes comarcals, publicava dies abans un article de la Directora General de Formació d'Adults, Àngela Miquel, que contradeia en part aquesta previsió:

El nou títol de Graduat en Educació Secundària és un altre repte a mig termini. Enguany el Departament de Benestar Social ha iniciat la experimentació a la ciutat de Sabadell. El curs vinent continuarem en una altra ciutat i en un termini prudencial esperem abastar els nuclis més importants de la geografia de Catalunya. Per als nuclis menys habitats, l'adequació dels centres i aules actuals a les noves necessitats formatives i l'ús de les noves tecnologies permetrà també donar una resposta suficient (Miquel, juny de 1997, p.5).

A la mateixa revista i pàgina la Mesa interpretava de diferent manera el plantejament de la Directora General i pronosticava conseqüències nihilistes per a les escoles d'adults si es dugués a terme.

Ens preguntem quan es començarà a aplicar a Catalunya la reforma a l'educació d'adults per a l'obtenció del GES.(...) els plans d'educació previstos són a llarg termini i restrictius. Estableixen que l'any 2003 només unes 14 escoles públiques d'arreu de Catalunya impartiran de forma presencial el GES, i que a la resta es farà a través d'una xarxa telemàtica o un centre d'autoformació (...) En realitat, aquests plans deixarien fora del sistema educatiu moltes persones. Si s'imposa el model assistencial propugnat per Benestar social, serà la fi de les escoles d'adults (Miquel, juny de 1997, p.5) .

La realitat: el curs 1996/97 es va iniciar l'experimentació del GES a la Concòrdia de Sabadell (Departament de Benestar Social, 1996d) i el curs següent a l'escola Gran Sol de Badalona, segons que anuncia el Conseller en seu parlamentària (Departament de Benestar Social, 1998c; Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1998, p. 4613). Tanmateix, aquestes concrecions, contradictòries amb el que s'havia anunciat anteriorment de forma oficial, arribaven anys després de la promulgació de la LOGSE. El Departament d'Ensenyament feia anys que anava preparant i anunciant els canvis del Sistema Educatiu (Departament d'Ensenyament, 1992a)³⁹⁵. A l'anomenat "territori MEC" 13 centres d'adults repartits per tot el territori havien anticipat "a partir del curso 1994/95 las enseñanzas de educación secundaria para personas adultas", segons informació del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza STES. Pel contrari, el silenci, l'ambigüitat o les contradiccions de les respostes del Departament de Benestar Social va ser en els anys següents a la LOGSE una important font de conflictes per aconseguir la seva generalització i una reivindicació insistent de la Mesa que ja l'any 1993 ho abordava en unes jornades de debat. El 22 d'abril de 1994 es fa una concentració davant del Departament i es lliura un manifest en el que entre els temes permanentment reivindicats per la Mesa apareix la impartició de la Secundària a tots els centres d'adults. En una carta a les escoles el 16 de febrer de 1996 la Mesa afirma:

El proper curs es donaran canvis importants en el sistema educatiu a Catalunya amb l'aplicació a tots els Centres d'Ensenyament de la Reforma. Aquest procés no es donarà al nostre sector ja que no és un tema prioritari per la Direcció General de Formació d'Adults, amb el perill de quedar marginats i exclòs, convertint-nos en un calaix de sastre apte pels objectius assistencials de Benestar Social (Arxiu CCOO).

En un altre document de la Mesa del mateix mes de febrer s'insistia en les conseqüències de no impartir el GES: "Quedarem marginats de tot el sistema reglat i crearem un marc

³⁹⁵ El 1992 el Departament d'Ensenyament havia publicat el calendari d'aplicació de la LOGSE.

educatiu de segona categoria on no sabem què impartirem” (Arxiu CCOO). I de nou un Manifest sobre “EL NOU MODEL DE CENTRE DE FPA” reivindicava que no hi hagués cap zona “sense centre d’educació d’adults” i “tot centre ha d’impartir el G.E.S.O.” (Arxiu CCOO). I un més, amb el lema repetit durant aquests anys, EDUCACIÓ PÚBLICA D’ADULTS: UN DRET, encapçalava les reivindicacions “Per la continuïtat de les escoles d’adults”. El 12 de març de 1997 una nova assemblea a les Cotxeres de Sants organitzada per la MESA reclama que s’ampliïn les plantilles perquè els CFA puguin impartir el GES i la competència regressi a Ensenyament (El Periódico i ECO, 13/03/97).

Uns mesos abans l’escola d’adults de Santa Coloma de Gramenet havia començat experimentalment el curs de GES sense permís del Departament (EL PERIÓDICO, 13/09/96), que ho va acabar prohibint. Mig any més tard en roda de premsa àmpliament recollida pels diaris de la zona (EL PUNT-Barcelonès Nord i ECO, 8/03/97; el Periódico, 10/03/97) l’escola d’adults de Santa Coloma demanava poder impartir el GES de la mateixa manera que s’havia de poder impartir a tots els centres d’adults de Catalunya. El 10 d’abril mig miler d’alumnes amb el professorat van fer una cadena humana a Santa Coloma. Recorden que hi havia un greuge comparatiu amb la resta d’escoles d’adults de l’estat que ja havien començat a impartir el GES. (MÉS COLOMA, núm. 18, 04/97; ECO i EL PUNT-Barcelonès Nord 11/04/97). Dies abans un grup nombrós d’alumnes de l’escola havien escrit cartes als directors de diversos diaris reclamant el GES (EL PAIS, 8/04/97; el Periódico, 10/04/97). Fins i tot l’alcaldessa de Santa Coloma, Manuela de Madre, va intervenir demanant a la Generalitat que la reforma educativa s’apliqués a l’escola d’adults, ja que el Graduat Escolar no tindria ni valor laboral ni permetrà l’accés a estudis superiors (EL PUNT-Barcelonès Nord, 8/04/97). La Direcció General, per la seva banda, va afirmar que la informació que estaven donant els professors de Santa Coloma no era correcta. “Han estat a la mesa de negociació sindical i coneixen el document on hi ha la proposta del model a seguir

a l'hora d'aplicar el títol de secundària a les escoles d'adults". "L'únic títol que ara es pot donar és el de Graduat Escolar i l'any 2001 es previst que es comenci a aplicar la reforma als centres de formació d'adults" que és quan sortiran els primers alumnes que l'hauran cursat a l'edat que els tocava (EL PUNT-Barcelonès Nord, 17/04/97).

El 15 d'abril de 1997 es va fer una concentració a la Pl. Sant Jaume, simulant una classe, amb el lema "SECUNDÀRIA D'ADULTS, JA!³⁹⁶. Els diaris van recollir la performance reivindicativa el dia següent amb títols com: "Escuela de adultos en la calle" (EL PAIS) O "Concentración contra la política educativa en la plaza Sant Jaume" (EL MUNDO). Durant tot aquest temps van sovintejar les cartes als directors dels diaris. Hem ressenyat les de Santa Coloma, però també cal mencionar les d'uns alumnes del CFA de Castelldefels demanant el GES (el Periódico, 18/03/97; EL PAIS-Catalunya, 4/05/97; El Periódico, 5/05/97) i d'alumnes de Pregraduat de Sant Boi de Llobregat (EL PAIS-Catalunya, 22/05/97). IC-EV de Girona en una valoració a les respostes donades per Benestar Social a un seguit de preguntes parlamentàries presentades el febrer de 1997, segons el Diari de Girona, 20/05/97 (ja citat per un altre tema), considera irracional la proposta de Benestar Social de fer la formació d'adults a través de la xarxa telemàtica i que no s'hagin plantejat aplicar el GES a les escoles d'adults. Reivindica que la formació d'adults passi a Ensenyament, "per avançar en el terreny que tota la població adulta de Catalunya estigui en condicions d'igualtat en rebre la formació reglada imprescindible". El mateix comunicat a les terres de Tarragona, el Punt Diari del Tarragonès, 31/05/97, el titula "IC-EV diu que la formació d'adults és una 'educació de tercera' per al govern" reproduint els mateixos comentaris de l'edició gironina.

Com era habitual el cap del gabinet de premsa del Departament va contestar amb una nota de premsa poc treballada: que "mentre la LOGSE estableix un sistema obligatori d'ensenyament secundari, la formació d'adults és opcional" Continua afirmant que durant el

³⁹⁶ Annex Imatges, n. 58

curs 2000-2001 es generalitzarà el nou títol a les escoles i que no seria de rebut que ho fes la formació d'adults abans que el sistema ordinari. Per una altra banda, afirma que “la implantación del nuevo título tendrá la misma validez que el Graduado Escolar” (EL PAIS-Cataluña, 28/05/97). La nota va ser contestada ja que acadèmicament els dos títols no tenen la mateixa validesa. USTEC-STEs dedicava el n. 149 del seu butlletí informatiu a l'educació de persones adultes amb dos articles “La Reforma educativa en adultos, per a quan?” i “Ens volen desmantellar la xarxa pública de centres d'adults” (desembre 1997).

En roda de premsa, el 3/02/98, la Mesa acusa a Benestar Social de voler privatitzar els centres, promocionar el voluntariat i desmantellar la xarxa pública d'educació d'adults, ja que es vol reduir el nombre de centres de 150 a 22 en el curs 2001-2002. Exigeixen que com a la resta d'Espanya l'ensenyament d'adults ha d'estar “a càrrec d'Educació i no de l'administració dedicada a la beneficència” (EL PAIS-Cataluña, 5/02/98). “Només una de les deu escoles d'adults públiques de les comarques gironines impartirà, de forma total i presencial, el nou graduat d'educació secundària” segons EL PUNT de les comarques gironines, 4/02/98. A més, assenyalen que els primers alumnes amb el GESO sortiran el curs 1999-2000, mentre que les previsions de la Generalitat és que les escoles d'adults l'imparteixin a partir del 2001-2002. Durant aquests dos anys de diferència, quin sentit tindrà donar un títol que ja no tindrà validesa acadèmica ni laboral, es pregunten. Remarquen també el 1,2% de disminució del pressupost destinat a formació d'adults per a 1998 i un 42% les subvencions a ajuntaments que fan formació d'adults (ABC-Catalunya, DIARI DE GIRONA, 4/02/98).

La conselleria respon que no retallarà mitjans, ni suprimirà escoles, aules, ni professorat, que les diferents modalitats d'ensenyament per a les persones adultes s'ajusten a les previsions de la LOGSE [que a l'art. 51.5 escriu “La organización y la metodología de la

educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje” i l’educació a distància, cosa que va encendre totes les alarmes], per això, afirma la conselleria

que els cursos de formació d’adults es programen en funció de la demanda que, si es suficient, deriva en classes presencials. L’evolució de la societat ha invertit la tendència inicial de les escoles d’adults que perseguien fonamentalment l’alfabetització. Avui es busca preparació, una millora de la formació per afrontar les noves condicions laborals. Hi ha una gran diversitat d’alumnes d’edats que oscil·len entre el 16 i 24 anys que reclamen horaris diversos, ajustats a les seves necessitats. (*EL PUNT, DIARI DE GIRONA, 5/02/98*).

Benestar Social assegura que per afrontar aquestes situacions tan variades es tendeix cap a l’autoformació. Tot i això, ressalta que “el professorat també és bàsic per a l’autoaprenentatge.” (*EL PUNT, DIARI DE GIRONA, 5/02/98*) No obstant el clima estava molt caldejat. Moltes escoles havien demanat als alumnes de Graduat que escrivissin cartes al Conseller, i a les entitats del barri que subscrivissin un Manifest en el que s’adherien “al dret i a la possibilitat que tota persona adulta pugui accedir a una educació bàsica”. *EL PUNT* de les comarques gironines, 4/02/98, titulava “Benestar Social desmantellarà 9 de les 10 escoles d’adults” i *EL PAIS-Cataluña*, 5/02/98: “El professorat tem pel futur de l’ensenyament d’adults”. Les escoles d’adults de El Carmel, Canyelles i Sant Andreu de Barcelona afirmaven que els plans de la Generalitat en l’aplicació de la LOGSE significaven l’eliminació de l’ensenyament presencial i la implantació de l’autoaprenentatge (*Notícies /II, Ciutat Nord-Horta Guinardó, febrer 1998*) i en el mateix sentit es manifestaven les escoles d’adults de Terrassa (*Diari de Terrassa, 6/02/98*). El 4 de febrer en un comunicat de premsa titulat, “Benestar Social garanteix el manteniment de tots els centres i el seu professorat en aplicació de la LOGSE”, el departament de Benestar Social va sortir al pas de les “reiterades declaracions falsejades d’alguns professors respecte a l’aplicació de la LOGSE en la formació

d'adults i de la convocatòria d'una manifestació pel pròxim diumenge 8 de febrer". Però la seva credibilitat en molts sectors de l'educació d'adults havia tocat fons.

El 8 de febrer de 1998 hi va haver una **manifestació amb milers de persones** amb el lema "Per la continuïtat de les Escoles d'Adults: Reforma educativa, ara!"³⁹⁷. Aquesta gran manifestació i la manca d'una solució convincent sobre la impartició del GES va propiciar nombroses iniciatives de la Mesa i de diversos diputats al Parlament. El dia 12 quatre grups de la Cambra de Representants (Grup Mixt, Socialistes, ERC i IC-V) van interpel·lar el Consell Executiu sobre la formació d'adults (Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1998)³⁹⁸. Pocs dies abans el mateix diputat del grup mixt Fidel Lorda ja havia presentat una "Interpel·lació al Consell Executiu, a tramitar pel procediment d'urgència, sobre la formació d'adults" (BOPC, 1998, p. 20567) que va ser substanciada conjuntament amb la resta d'Interpel·lacions del dia 12. I entre el febrer i el juny de 1998 es van registrar al Parlament de Catalunya respostes escrites del Conseller a diferents grups parlamentaris, socialista, Iniciativa-Verds, grup mixt, ERC, sobre el calendari d'aplicació del GES als centres de Formació de Persones Adultes, sobre les modalitats, els centres i les aules que l'impartirien, sobre les plantilles de primària i secundària, el concurs de trasllat etc. (Arxiu CCOO).

No cal dir que la premsa diària va recollir la sessió parlamentària i la intervenció del Conseller de Benestar Social (LA VANGUARDIA, EL PAIS-Cataluña, EL PUNT, Diari de Girona, La Mañana, 13/02/98). El 25 de febrer es van concentrar davant del Parlament³⁹⁹ unes 300 persones per donar suport a la "Resolució parlamentària dels grups de l'oposició que reclama la implantació de la secundària i el Mapa de formació de persones adultes de Catalunya" (Arxiu de CCOO). Segons el comunicat de premsa enviat als diaris s'havien

³⁹⁷ Annex Imatges, n. 62 i 63 (En l'apartat de La Mesa d'Educació d'Adults s'amplia la informació)

³⁹⁸ En el mateix apartat de la nota anterior es desenvolupen alguns dels arguments exhibits.

³⁹⁹ Annex imatges n. 64

recollit 41000 signatures de suport i l'adhesió de 460 entitats. A la tardor de 1998, el 18 de setembre, el Departament va presentar la seva proposta de Mapa amb els centres que farien la Secundària. Els diaris recollien la notícia de la forma ambivalent en què era rebuda: “Crítiques al Mapa de Formació d'Adults de la Generalitat (Redacció, 19 setembre 1998), “Sis escoles d'adults gironines impartiran l'any 2002 el nou graduat en secundària” (EL PUNT, 30/09/1998). A Lleida, mesos abans ja es criticava el preprojecte de Mapa que es coneixia: “Denuncian que solo habrá una escuela de adultos de ESO” (LA MAÑANA, 27/02/1998). Es va obrir un període d'al·legacions. El 15 de desembre la Mesa va convocar una nova concentració . nova, ja que n'hi havia hagut d'altres el 12 i el 17 de març - davant la Conselleria per donar suport a les seves al·legacions a l'avantprojecte de Mapa⁴⁰⁰.

Possiblement fruit de totes aquestes pressions⁴⁰¹ i de la pròpia lògica dels esdeveniments, a partir del curs 1998-99 dos centres més, un a Cornellà de Llobregat i el de Vilanova i la Geltrú, que des del començament estaven a les llistes, van poder oferir de forma experimental el graduat en educació secundària (Departament de Benestar Social, 1998d). La Mesa evidentment considerava insuficient la mesura. A Girona, els representants de la Mesa “reclamen que cinc escoles d'adults donin el nou títol de secundària” (EL PUNT COMARQUES, 11 de febrer de 1999) i el mateix dia el Diari de Girona titula una notícia “Cap escola d'adults de la Generalitat a Girona no ofereix el títol de secundària” i subtitula, “La Mesa d'educació d'adults amenaça d'organitzar mobilitzacions de protesta” (Turón, 11 de febrer de 1999) i, de nou, el Diari de Girona insisteix en el tema el dia 21, “La formació d'adults a Girona és obsoleta”.

El mateix febrer de 1999, en un nou document, buscant la col·laboració i la pressió dels Ajuntaments, la Mesa els facilitava “un model de sol·licitud [dirigida al Conseller de

⁴⁰⁰ Annex imatges n. 64

⁴⁰¹ El setembre de 1999, Trini Rovira, al full de difusió de CCOO Informa, atribuïa a la lluita l'increment d'escoles que oferirien experimentalment el Graduat en Educació Secundària.

Benestar Social] en el que com a municipis que figureu en l'avantprojecte del Mapa [de la Formació Bàsica d'Adults de Catalunya] pugueu impartir GES el proper curs 1999-2000" (Arxiu CCOO).

L'arribada al Departament de la nova consellera probablement va accelerar aquest procés. Per una Resolució del mes de desembre de 1999 (Departament de Benestar Social, 1999a) s'implantaven "els ensenyaments experimentals per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària" a partir del curs acadèmic 1999-2000 (art. 1) en 20 centres i aules, 7 a partir del curs següent (Departament de Benestar Social, 2000b), 5 més el curs 2001-02 (Departament de Benestar Social, 2001c),....

El seguiment del DOGC en les disposicions sobre la formació d'adults en aquests darrers anys de la seva dependència del Departament de Benestar i Família suggereix que la normativa ja havia adquirit la pàtina d'ensenyament fora d'ensenyament. Entre els anys 2002 i 2004 es promulga un Decret d'ordenació curricular de la formació bàsica, diversos concursos de mèrits per cobrir places de mestres en règim d'interinatge, es regula el procediment de valoració de l'exercici del càrrec de director i es consolida el seu complement retributiu, s'estableix el calendari de les activitats formatives, es regulen i es convoquen les proves específiques de Graduat en Educació Secundària i per obtenir el Certificat de Formació Instrumental, es convoca concurs de mèrits per proveir places de forma provisional de professorat i catedràtics d'ensenyament secundari⁴⁰².

No obstant totes aquestes regularitzacions corporatives, així descriuen la implantació del GES les escoles d'adults de l'Hospitalet en un document preparatori de les jornades de la Mesa de l'any 2003:

Les escoles de persones adultes han quedat fraccionades pel fet de no desenvolupar el GES de forma generalitzada. El desenvolupament del GES al llarg del territori s'ha portat

⁴⁰² DOGCs 3694, 3780, 3805, 3870, 3880, 3897, 3900, 3909, 3939, 3958, 4093.

a terme sense cap lògica, sense cap consideració als centres i de forma totalment desordenada (Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya, 2003, s/p)

Quedaven, a més, moltes qüestions pendents. Les escoles d'adults fins la LOGSE tenien un professorat de titulació homogènia, mestres, i amb unes tradicions de funcionament arrelades que marcaven les noves incorporacions. La presència als claustres de llicenciats - de la mateixa manera que la incorporació dels mestres -, sense cap preparació específica prèvia en la formació d'adults, però amb una categoria i càrrega lectiva diferents i una especialització acadèmica determinada front al mestre generalista, representava una sospitosa incògnita. Amb el risc de crear en uns claustres sempre molt reduïts una diferenciació estamental. Per abordar aquesta nova situació hi va haver una primera reunió de mestres el 2 de febrer de 1991 a Vilanova i la Geltrú i el 4 de maig es va fer una Jornada sobre la LOGSE i l'Educació d'Adults (La LOGSE i l'Educació d'Adults, març 1991, pp. 12-13). El 30 de febrer de 1996 la Mesa ja havia fet una concentració molt nombrosa davant de la seu del Departament de Benestar Social per entregar-li un document al Conseller, que no els va rebre, demanant la generalització de "la secundària Obligatoria per tot l'alumnat" de les escoles d'adults i explicant les repercussions socials que el no fer-ho tindria. Alhora plantejava algunes reivindicacions laborals⁴⁰³. (Al voltant de la Secundària... 1997, p. 46). Una de les reivindicacions de la Mesa, lògica des de la dinàmica de les escoles d'adults, força inversemblant des de la insignificança numèrica dels centres d'adults i la dinàmica funcional, va ser la de "establir un cos únic d'ensenyants d'educació de persones adultes, que eviti la divisió del professorat i els instruments de diferenciació interns a cada cos" (Plataforma en defensa de l'educació pública de persones adultes, gener 2000, arxiu CCOO).

⁴⁰³ L'equiparació a les condicions laborals dels centres públics d'Ensenyament va ser una de les reivindicacions permanents dels centres de Benestar Social, especialment la creació i equivalència de càrrecs directius.

Aquesta reivindicació va dur a una nova concentració⁴⁰⁴ de la Mesa quan el Departament va publicar l'esperat concurs de mèrits el febrer de 2001, al qual ens referirem en l'apartat sobre la política de personal, “perquè – insistia la Mesa - aquest model consolida dues categories laborals de mestres que faran la mateixa feina dins la mateixa escola” (Arxiu CCOO). La publicació Escuela Española (E.E., febrero de 2001) se'n va fer ressò: “La Mesa rechaza un modelo de escuela porque consolida dos categorías de maestros” (p. 11) o el Diari de Girona del 16 de febrer entre d'altres: “Movilitzacions a les escoles d'adults”

Més de deu anys més tard, el 2003, la problemàtica de la presència de dos cossos de funcionaris en un claustre reduït sembla intuir-se en una de les conclusions de unes jornades de la Mesa molt treballades: “Falta d'identificació de les característiques de la formació de persones adultes per part del professorat de secundària que prové d'ensenyament i que no ha estat assessorat per l'administració” I poc més endavant: “Discriminació del professorat del grup B per part de l'administració en relació a la formació específica i curricular del GES” (Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya, 2003. s/p)

7.3.4.2 Gradui's, ara en Secundària. Els centres d'autoformació.

El *Pla General de Formació d'Adults de Catalunya* (1992) preveu a la tercera part, “Programes instrumentals per a la formació d'adults” la creació de **Centres d'autoformació**⁴⁰⁵. Fonamenta la seva necessitat en el “fet universalment reconegut que cada persona aprèn d'una forma diferent de la resta” (p. 129) per les diferents necessitats, pel “grau de maduresa, i de responsabilitats adquirides, la diversitat d'experiències d'aprenentatge viscudes, les motivacions i els condicionaments de cada individu (tècnics, d'horaris, de distància, de mitjans de què disposa, etc.)” (Pla General de..., 1992, p. 129). En conseqüència, el Pla “aconsella la creació d'una xarxa de centres d'autoformació a

⁴⁰⁴ Annex imatges n. 83

⁴⁰⁵ Annex imatges n. 33

Catalunya” (p. 130) a tres nivells: un centre d’autoformació principal, amb dotació completa, situat a la seu del Departament, centres d’autoformació d’àmbit comarcal i un de destinat al professorat ubicat al Centre de Recursos. Com a metodologia d’aprenentatge proposa dos sistemes diferents: sistema de treball autònom assessorat i un sistema tutoritzat “que contemplarà una prova inicial de diagnòstic, l’elaboració d’un pla de treball individualitzat i un seguiment personalitzat” (p. 131).

El primer centre d’autoformació es va inaugurar l’any 1990, l’any de la posada en marxa del programa televisat, a l’Oficina del Ciutadà de Barcelona com a prova pilot i els anys següents es van anar inaugurant d’altres en algunes capitals de comarca com Mataró, Olot, Vic, Tàrrrega o Tremp, es van ubicar en centres presencials com el de la Concòrdia de Sabadell, en centres de Normalització Lingüística com el d’Horta-Guinardó de Barcelona, els de Girona, Tarragona i Terrassa o en serveis locals de català com Gavà, Sant Cugat dels Vallès o Sant Vicenç dels Horts. Un centre d’autoformació emblemàtic va ser el Centre Palau de Mar ubicat a la mateixa seu del Departament. En tots ells es posava a l’abast dels alumnes, segons el tríptic de presentació, fitxes d’activitats autocorrectives, fitxes de consulta, llibres d’exercicis i de consulta, llibres de lectura, diaris i revistes, jocs didàctics, ordinadors, els vídeos editats del programa *Graduï’s, ara pot*, magnetòfons, ràdio-cassetts i lectors de CD-ROM. En realitat, no tots tenien una dotació tan àmplia. Seguint el mateix tríptic, “s’hi podia aprendre: català, castellà, francès..., ciències socials, matemàtiques, ciències naturals, informàtica, tècniques d’estudi, etc.”. (Arxiu particular)

La publicació, *Aprendre és la clau*, de nou ens n’informa que “a Catalunya hi ha més de 22.000⁴⁰⁶ persones que fan ús dels centres d’autoformació. Allà troben els materials, els

⁴⁰⁶ Algunes de les persones entrevistades posaven en dubte l’exactitud per escriure d’aquest tipus de dades oficials, atès com s’havien comptabilitzat aquelles de les que n’eren testimonis directes. La mateixa publicació que hem seguit en aquests paràgrafs feia la comparació entre les dades dels alumnes de 1989, 19.384, i les registrades el 1995, 114.688, amb un creixement de gairebé un 60%, mentre el professorat va créixer un 20%, de 455 a 983, i els centres un 12%, de 254 a 294 (p. 35)

mitjans i el suport d'un equip d'assessors per aprendre el que necessiten" (Departament de Benestar Social, 1995a, p. 25).

Tanmateix, la promulgació de la LOGSE l'any 1990 i la seva implantació progressiva al sistema educatiu feia preveure que en el moment que el títol de Graduat Escolar deixés d'impartir-se el programa "Graduï's, ara pot!" i tot el material didàctic que l'acompanyava deixaria de tenir vigència i quedarien obsolets, buidant de contingut els centres d'autoformació. El curs 1996-97 va ser l'últim any de l'Educació General Bàsica (EGB) al sistema educatiu. Desapareixia el títol de Graduat Escolar i es generalitzava el Graduat en Educació Secundària Obligatòria (GESO). No obstant això, durant cinc anys més es podia obtenir el títol de Graduat Escolar a través de la convocatòria de proves extraordinàries "que se convocarán hasta el término del curso 2001-2002" (Ministerio de Educación y Cultura, 1991, art. primer). En conseqüència, era a partir d'aquest curs quan el programa Graduï's, ara pot!, amb el qual es podia obtenir el títol de Graduat Escolar a distància, deixava de tenir validesa. En una nota de premsa de 17 de febrer de 2003, ja citada en un apartat anterior, es comunicava que

El passat 14 d'octubre, la Direcció General de Formació d'Adults del Departament de Benestar i Família va posar en funcionament el nou programa "Graduï's ara en secundària", adreçat a les persones majors de 18 anys que no poden assistir als centres i Aules d'adults que imparteixen aquests ensenyaments, substituint l'anterior "Graduï's, ara pot!"⁴⁰⁷

La consellera de Benestar i Família va presidir al Teatre Nacional de Catalunya l'acte de presentació del "Graduï's. Ara en secundària" que, com el seu homòleg anterior, el Graduï's, ara pot!, va editar en VHS per aquest programa 80 Unitats Audiovisuales que es podien veure

⁴⁰⁷ Recuperat de <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/64756/balanc-12-anys-del-programa-formacio-adults-gradu-i-s-ara-pot>

als centres d'autorformació o a través del canal 33 de la televisió pública i 29 Quaderns de Treball de les diferents unitats didàctiques que contenien “l'explicació, les activitats d'aprenentatge i les activitats d'avaluació de cada mòdul” (Arxiu particular).

7.3.4.3 Uns convenis insòlits.

El 20 de setembre de 1991 el Conseller de Benestar Social, Antoni Comas, i el Secretari General de CCOO, Josep Lluís López Bulla, van signar un “Conveni entre el Departament de Benestar Social i la Comissió Obrera Nacional de Catalunya” l'objecte del qual era “dur a terme actuacions en el camp de la formació d'adults” i, en concret, “la creació d'un centre experimental de formació d'adults” (Arxiu particular). El centre experimental estaria situat a la seu de CCOO que aportava el local i les despeses de manteniment. Per la seva banda el Departament aportava el personal docent en comissió de servei i les despeses de funcionament en funció de les disponibilitats pressupostàries. El conveni tenia una durada d'un any prorrogable i de fet s'ha anat prorrogant fins l'actualitat. El caràcter experimental es va anar concretant en els successius convenis: innovació en les metodologies, atendre a la població treballadora i integrar col·lectius amb risc d'exclusió. El centre va adoptar el nom de Manuel Sacristán, el pensador, professor i militant marxista, i va ser creat com a tal centre oficial l'any 2002 (Departament de Benestar Social, 2002c).

L'any 2001 va celebrar el desè aniversari⁴⁰⁸. En el programa dels actes que es realitzarien per a la commemoració resumeix les finalitats del seu projecte educatiu:

El projecte educatiu de la nostra escola té com a finalitat millorar les aptituds, les habilitats i les capacitats d'aquells treballadors i treballadores que s'adrecen a CCOO a la recerca de respostes concretes a mancances formatives instrumentals bàsiques necessàries per poder exercir en condicions la seva funció de representació dels treballadors i també per situar-se

⁴⁰⁸ Annex imatges, n. 73

en millors condicions en el mercat de treball (...) L'equip pedagògic del centre ha treballat des de l'inici amb un caràcter experimental i innovador en aquest projecte i segueix treballant per donar resposta als nous reptes de la formació de persones adultes (Arxiu particular).

A partir de la promulgació el 2002 de la Llei Orgànica sobre la qualificacions i la formació professional (Jefatura del Estado, 2002) es van ampliar els objectius amb accions innovadores en relació a la formació, la informació i l'orientació en les qualificacions professionals.

L'excepcionalitat d'aquest tipus de conveni en la formació de persones adultes i especialment tenint en compte els signants no va deixar de ser utilitzada en alguna ocasió, cercant la incomoditat de l'interlocutor. En una carta de gener de 1992 de la Directora General a un membre de la CONC en que li nega una entrevista sol·licitada ateses les crítiques que l'exposa, inadmissibles al seu parer, escriu

perquè el diàleg real es produeixi s'han de donar unes condicions que no presenta l'esborrany que vostè m'adjunta com a annex. La crítica per la crítica, al no cercar la part de raó que pugui tenir l'altre, no són mai condicions positives (...) Em permeto recordar que els sindicats -i especialment CCOO- no han tingut inconvenient en signar, al seu més alt nivell, un conveni de col·laboració amb el Departament de Benestar Social en matèria de formació d'adults (Arxiu CCOO).

Amb un conveni similar al de CCOO amb el Departament de Benestar Social, a UGT es va inaugurar l'aula Maria Rúbies (Departament de Benestar i Família, 2003e). Segons el Projecte Educatiu de Centre (PEC) aprovat el 2016⁴⁰⁹:

⁴⁰⁹ Recuperat el febrer de 2022 de <https://drive.google.com/file/d/1O87B9uW490fco-Z4ZNJcCB5VebSZ9yIK/view>

El projecte que vàrem presentar inicialment, fou el d'un centre d'autoaprenentatge, obert durant tot l'any i amb un horari d'obertura de nou del matí a dos quarts de nou del vespre. Actualment el Centre resta tancat al juliol per als alumnes i a l'agost, doncs des del curs 2011-2012 seguim el calendari escolar marcat pel departament (p. 1) (...) L'horari apertura del centre és de dilluns a dijous de 9.00 hores fins a les 20.30 hores sense interrupció i els divendres de 9.00 hores a 18.30 hores (p. 6)

És un centre públic, amb funcionaris de carrera del Departament d'Educació (...) L'acord mantingut des del començament és que la plantilla es completa a proposta de la UGT (p. 2).

Excepte les proves d'accés a la Universitat proposades amb la modalitat d'autoformació tota l'altra oferta educativa combina en l'actualitat la presencialitat amb l'autoformació.

Destaquem d'aquests convenis que el professorat dels centres no arriben pel procediment usual, per llistes i mèrits individuals, sinó que tal com explicita el PEC del centre Maria Rúbies "la plantilla es completa a proposta" dels sindicats i el Departament, primer Benestar Social, després el Departament d'Ensenyament, aporta el personal docent funcionari en comissió de serveis prèviament designat pels sindicats.

7.3.4.4 La política de personal.

La política de personal tenia una doble vessant: el personal que treballava a la Direcció General o a les coordinacions territorials i el professorat de les escoles d'adults. Va ser un altre dels temes conflictius. Ja hem citat l'opinió de dues treballadores qualificades de la Direcció General, Carmina Gómez, secretària de la Comissió Interdepartamental, i Pilar Carazo, adscrita a la secretaria de la Directora General respectivament:

Un altre tema que afectava el marc legal era la contractació de personal tant dels que treballaven a la Direcció General com la dels mestres. Es podia considerar en alguns

casos una contractació irregular i en la majoria consistia en comissions de serveis que no consolidaven les places.⁴¹⁰

Ja ens hem referit al fet que la situació del professorat no deixava de ser confusa amb la doble dependència de dos departaments, quan, a més, les relacions entre ells no eren del tot fluides. Els mestres orgànicament depenien del Departament d'Ensenyament, però funcionalment del Departament de Benestar. Sempre planava el dubte de com aplicar als mestres de formació d'adults qualsevol resolució del Departament d'Ensenyament que afectés les condicions laborals o econòmiques dels mestres. El Decret 71/1996 (Departament de la Presidència, 1996), per exemple, tot i estar signat pels dos consellers, el d'Ensenyament i el de Benestar Social, que regulava l'acreditació per accedir a la direcció d'un centre, no deixava clar com s'havia d'aplicar a les escoles d'adults⁴¹¹. En alguns casos, com aquest de l'acreditació de la direcció, van tenir de passar mesos per a la seva implantació als CFA (Departament de la Presidència, 1996; Departament de Benestar Social, 2000a) amb el desgast consegüent.

A l'inici del traspàs de competències, Benestar Social va obrir llistes pròpies, l'abril de 1990 i el gener de 1991, per nomenar mestres interins i substituïts. Tenien preferència els que ja havien treballat a les escoles d'adults. Els concursos de trasllats entre els centres de formació d'adults no van existir segons la normativa acostumada durant tota la dècada dels noranta. Una circular d'ús intern fixava el "procediment a seguir en els nomenaments de mestres": aquells propietaris "que han ocupat un plaça de formació d'adults i que, en el seu moment sol·licitaren per escrit canviar de centre o aula per al curs 1991-92 **i la direcció general els ho ha concedit**, seran ordenats per la seva data d'antiguitat a la formació d'adults" [la negreta és nostra, arxiu particular]. No cal dir que aquest sistema discrecional

⁴¹⁰ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

⁴¹¹ V. Acta 6/96 corresponent a la reunió del dia 13 de setembre de 1996, de la Comissió de Formació d'Adults.

admetia moltes lectures i va ser criticat pels sindicats d'ensenyament i la Mesa. En altres casos es va optar per les comissions de serveis, sistema que lògicament provocava els mateixos comentaris. A l'entrevista citada més amunt vam abordar el tema mostrant l'ambivalència dels sistema:

durant més de deu anys no hi va haver concurs d'accés ni de trasllats. Per tant, creava una situació indefinida en relació als drets dels professionals, però de cara a la tasca aquell col·lectiu quedava lligat a la Formació d'Adults, hi havia més densitat de Formació d'Adults, respectava més l'especificitat de la Formació d'Adults. Algunes companyes opinaven que aquesta situació contractual indefinida d'alguns no era més que una qüestió de poder, de tenir el poder a la mà.⁴¹²

Ja a l'inici del curs 1990-91, “el primers nomenament a partir d'una llista específica d'adults” (E. A. La Verneda, 1990, p. 8), en part valorada pel caràcter específic, va significar el desplaçament / rescissió de cinc comissions de servei defensades per part del moviment. En una reunió amb el Conseller per abordar temes generals, la resistència del Conseller a tractar el tema dels nomenaments va fer que un grup de mestres s'aixequés de la taula. Formariz, com a president d'AEPA, va escriure una carta al Conseller fixant la postura – per una altra banda, poc precisa - de l'associació (Formariz, desembre 1990, pp. 9-10).

Pel mateix motiu, concretat en una persona, els representants de la Mesa es van aixecar d'una reunió convocada per la Directora General el 6 de setembre del mateix any, per no accedir la Directora a tractar un punt que li van presentar com a previ a la reunió, la no renovació de la comissió de serveis a Miquel Blanch, que feia 6 anys que estava treballant a Girona en Educació Compensatòria, 4 d'ells en educació de persones adultes. “Entenem que la mesura de tornar-lo a EGB no renovant-li la comissió de serveis sense cap mena d'explicació – escriuen els representants de la Mesa – és la resposta a les accions

⁴¹² Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

reivindicatives del company en el sí de la Mesa, on hi participa per Girona” (Arxiu CCOO). Era el “primer cas” de denegació. Després s’informaria “oralment” que aquell any no es concediria cap altra comissió de serveis. Els representants de la Mesa ho van acollir con “una forma d’encobrir l’expulsió de Miquel Blanch i de castigar a la resta d’escoles” (Arxiu CCOO) i van convocar una concentració el 27 de setembre davant la seu del Departament per reclamar que fos restituit en el seu lloc de treball com a professor de compensatòria. Així ho va viure Miquel Blanch segons m’ho explicava a l’entrevista:

Jo treballava a la ciutat de Girona en compensatòria a diferents barris de la ciutat. El curs anterior va haver tota la moguda a Benestar social i des de la Mesa vam "ocupar" la planta on hi havia la responsabilitat del conseller. En aquest acte, reconec que vaig ser un dels "capdavanters" com altres companys/és (Trini, Nuri, Angel...), va haver alguna destrossa en algun despatx. Se'm va culpabilitzar d'alguns fets que sincerament no n'era conscient perquè estava en primera línia i estava pendent d'altres temes. Llavors se'm va treure de compensatòria. Durant el curs 1990-91, amb la retirada de la comissió de serveis, vaig treballar de mestre de primària (...). El cas és va dur al Parlament i va provocar la moguda des de la Mesa (...). Degut a les mobilitzacions i a la poca credibilitat de les raons exposades privadament i públicament, a meitat de curs l'Àngela Miquel reuneix al sindicats i els hi proposa el meu retorn, però no en el mateix lloc de treball sinó en el centro Penitenciari de Figueres. Se'm va comunicar i jo els hi vaig comentar que això era una petita victòria, però que jo defensava la meva innocència i que havia de tornar el mateix lloc de treball, i que davant la reculada de Benestar Social la Mesa havia d'aturar les mobilitzacions perquè s'havia aconseguit "guanyar" el cas, i ara era decisió meva si acceptava la proposta o no. Jo no vaig acceptar (...) A principis del curs següent Benestar

Social em confirma que puc tornar el mateix lloc de treball. Doble victòria. Tinc la documentació que et faci falta.⁴¹³

El tema de la mobilitat del professorat a les escoles d'adults, com anem veient, va ser un motiu de crítica permanent durant tota la dècada dels noranta. Un "Document d'inici de curs 94/95" de la Mesa denuncia: "Continuem sense ampliar i consolidar la plantilla existent, i el que és encara pitjor, es produeix mobilitat de professorat de manera arbitrària, segons les conveniències de la Direcció General que fomenta sovint els favors personals -cas Verneda-. No és motiu de denúncia?" (Arxiu CCOO). IC-EV de Girona en una valoració a les respostes donades per Benestar Social a un seguit de preguntes parlamentàries presentades el febrer de 1997 critica que no s'hagi convocat cap concurs d'accés de nou professorat des de 1987, segons el Diari de Girona, 20/05/97. "Fins i tot la plantilla ha anat disminuint, perquè no s'han cobert les places del personal que ha anat marxant". El mateix comunicat al Punt Diari del Tarragonès, que reproduïx el mateix comentari de l'edició gironina, 31/05/97, es titula: "IC-EV diu que la formació d'adults és una 'educació de tercera' per al govern".

Àngel Prats al butlletí *Docència* d'USTEC-STES insistia en el tema: "des de l'any 89 no hi ha hagut cap concurs de trasllat i, a més, no hi ha definit cap sistema d'accés" (desembre 1997, p. 19). També les rescissions d'onze comissions de servei van provocar el 16 de juny de 1998 un tancament de representants de la Mesa a la seu del Departament. Van ser desallotjats pels mossos d'esquadra mentre rebien el suport d'uns 300 docents i alumnes des de l'exterior. Una octaveta de la "3era Jornada de protesta contra les represàlies de la Direcció General de Formació d'Adults" (18 de juny de 1998) convocades per la Mesa demanava la dimissió de la Directora General perquè havia decidit "de manera injustificada retirar les comissions de serveis a alguns/es mestres obligant-los a retornar al Departament d'Ensenyament" (arxiu particular). S'hi havia sumat a la petició de reconsideració de la

⁴¹³ Annex entrevistes n. 7, Miquel Blanch.

mesura els diputats Josep Bargalló i Carme Tolosana, i el Secretari General de la FE d'Ensenyament de les CONC (Arxiu CCOO)

Finalment l'any 1999 es va convocar concursos públics per cobrir vacants o substitucions en règim d'interinatge per el àmbits del graduat en educació secundària o vacants/substitucions en general (Departament de Benestar Social, 1999c), convocatòries que es van anar repetint en cursos posteriors en funció de les necessitats, i el 2001 es va convocar un concurs de mèrits per accedir a centres i aules de formació d'adults (Departament de Benestar Social, 2001a). Creiem interessant destacar d'aquest concurs que tenia dues parts. La primera consistia en un treball i una entrevista. El treball volia constatar el coneixement que el concursant tenia de la formació d'adults i els demanava proposar un “projecte de resposta en un centre de formació d'adults a les demandes” de formació instrumental, graduat en secundària i proves d'accés

Amb la finalitat de demostrar el coneixement específic dels llocs de treball de formació d'adults que es volen ocupar, l'aspirant presentarà un treball escrit, que es lliurarà en el moment de començar l'entrevista, tindrà una extensió màxima de 4 fulls DIN A4 (Art. 4 de l'Annex 1).

Els concursants que fossin considerats aptes passaven a una entrevista en que havien de defensar el seu treball i respondre a les preguntes del tribunal. Lògicament estaven exempts d'aquesta primera part del concurs els propietaris definitius o provisionals d'un centre o aula d'adults que demanaven trasllat i els interins amb més de dos anys de serveis en els mateixos espais.

Destaquem entre els mèrits del currículum professional la valoració d'algunes de les activitats de formació, pel reconeixement indirecte de l'especificitat de la formació de persones adultes: “Per posseir el títol de postgrau en formació de persones adultes” (art. 4.3.4); “Per la participació com a ponent, o per impartir activitats de formació directament

relacionades amb la formació d'adults" (art. 4.4.1); "Per l'assistència a activitats de formació directament relacionades amb la formació d'adults" (art. 4.4.2).

Aquest concurs feia anys que era esperat. Deixa constància el fet que s'hi van presentar 294 docents en un col·lectiu que sempre ha estat reduït (Departament de Benestar Social, 2001b).

També força treballadors de la Direcció General, contractats laboralment o funcionaris/es que assumien una responsabilitat superior a la seva categoria depenien en bona part de la discrecionalitat del seu encàrrec per part de la Directora General. Aquesta situació creava una dependència difusa o directa de la seva personalitat durant tots els quinze anys que l'educació de persones adultes va estar adscrita al Departament de Benestar Social. Es fa difícil valorar tots els matisos. Ho hem comentat anteriorment. Però aquesta situació no consolidada laboralment o en la categoria funcionarial, va facilitar que quan es va passar a Ensenyament s'aprimés radicalment el personal administratiu de la formació d'adults.

Amb tot, hi va haver un increment important de personal al començament de l'etapa del Departament de Benestar Social amb els mestres de català. El català era una assignatura obligatòria per a les persones que volien obtenir el títol de Graduat Escolar. Els mestres de català de les escoles d'adults provenien d'assignacions del Departament de Cultura, més endavant de la Direcció General de Política Lingüística o estaven contractats pel ajuntaments, no sempre amb els requisits docents exigits. Amb un acord interdepartamental aquells mestres de català que tenien els requisit, i van voler, van passar a formar part de la plantilla d'adults.

7.4 La Llei de formació d'adults

7.4.1 Els debats previs.

Com era d'esperar la Llei va crear en uns sectors moltes expectatives i en d'altres escepticisme, indiferència o oposició directa. En una de les entrevistes amb el Director

General d'Ordenació Educativa i Innovació del Departament d'Ensenyament de qui depenia en aquells moments l'educació d'adults, AEPA va presentar la necessitat de promulgar una llei de formació d'adults. L'acollida favorable del Director General va decidir a Ramon Flecha i Alfons Formariz a presentar-li un primer esborrany de bases a les que Ramon Juncosa va afegir l'empremta de "llei catalana", no suficientment reflectida, al seu parer, en l'esborrany presentat. Van seguir els contactes que van donar com a resultat dos esborranys més de la Direcció General. El darrer "Proposta de línies bàsiques per a un projecte d'ordenació general de l'educació d'adults en el context de l'educació permanent" té data de juny de 1988. Amb el pas a Benestar Social en el segon semestre de 1988 aquest procés va quedar interromput momentàniament, però de seguida va tornar a prendre embranzida.

Ja el gener de 1989 la MESA formada en aquell moment per AEPA, CCOO, CNT, UGT i USTEC va convocar un debat a les Cotxeres de Sants "atès que en el termini de 6 mesos es previsible que el Parlament de Catalunya aprovi una Llei sobre l'Educació d'Adults" (Arxiu particular). Es pretenia crear una "comissió d'ampli abast" per organitzar el debat i proposar criteris per a la futura llei, comissió que no va arribar a tenir un estatus suficient com per marcar el rumb del futur Projecte de Llei. Tanmateix, el sector de la MESA que per tradició del concepte "educació d'adults" se sentia més implicat en la discussió de la llei, les escoles d'adults, es van continuar reunint diverses vegades per intentar consensuar postures. El 22 d'abril de 1989 es va fer una assemblea-debat amb un ampli qüestionari previ sobre set punts: la justificació de la necessitat d'una llei, objectius generals que hauria de tenir en compte, objectius concrets, models d'intervenció, perfils i formació dels professionals, investigació i recerca, i finançament i recursos.

Durant els més de dos anys que va durar el debat fins la presentació del Projecte de Llei al Parlament es van continuar elaborant nombrosos documents que insistien en la necessitat de coordinar i racionalitzar les actuacions, l'organització descentralitzada de l'educació de

persones adultes com una xarxa de programes formatius de base territorial, la conveniència d'una llei marc oberta a futurs canvis i que partís de la història de l'educació d'adults a Catalunya. En alguns documents s'inclouïa la necessitat de desmarcar els projectes curriculars i de centre de la reglamentació infantil del sistema educatiu, la convalidació i acreditació dels aprenentatges adquirits per les persones adultes de forma extrainstitucional, la formació prèvia i específica del professorat, potenciar la iniciativa social i les ONG sense finalitat de lucre.

A finals de 1988 en el si del Consell Assessor es va crear un grup de treball sobre la Llei de Formació d'Adults (encara no tenia nom i un primer debat era sobre si calia anomenar-la d'educació o de formació). El 12 de maig de 1989 es va reunir per primera vegada el grup de treball del Consell Assessor que al llarg de sis reunions – la última va ser el 26 de febrer de 1990 - va debatre sobre la Llei de Formació d'Adults i va elaborar un document, “Elements Bàsics per a una Llei d'Educació d'Adults de Catalunya”. Hi van participar de forma regular les direccions generals d'Ordenació i Innovació Educativa, Promoció i Desenvolupament, Serveis Penitenciaris i Política Lingüística, l'INCANOP, la FMC, AEPA, Ramon Flecha de la UB i Jaume Cañameras de la UAB. A la segona reunió i a suggeriment de Carles Duarte de la Direcció General de Política Lingüística es van fer tres blocs, Marc General, Administració-Infraestructura i Pedagogia, i es va responsabilitzar de coordinar-los a Formariz d'AEPA el primer bloc, a la Direcció General d'Afers Social el segon i a Ramon Flecha el bloc de Pedagogia.

Les preocupacions del grup de treball eren superar l'ambigüitat dels diferents esborranys que s'anaven presentant, tenint en compte la polisèmia dels termes de formació d'adults i l'ús força indefinit d'aquest concepte, determinar i concretar les competències i, especialment, acotar les del Departament responsable de la Formació d'Adults per no envair competències d'altres departaments. Recordava, no obstant, algun dels participants davant les suspicàcies,

que la llei era llei del Govern de la Generalitat i no d'un Departament determinat. Preocupava també la limitació als centres de formació d'adults excloent-ne els de formació per al món laboral. Des de la instància municipal s'insistia en la concreció dels convenis de col·laboració. Es va traslladar al Consell Assessor la conveniència que el Projecte de Llei s'obrís a un debat públic, en la línia de la Comissió d'àmplia base que proposava la Mesa. No va ser assumida aquesta aspiració pel Consell i, en conseqüència, Remigi Herrero, representant de la FMC, Alfons Formariz d'AEPA, Ramon Flecha de la UB i Jaume Botey de la UAB van elaborar un llarg qüestionari destinat a "alumnat, professionals d'Educació Bàsica, Formació Ocupacional, Formació Cultural i Activitats Socioculturals" amb la finalitat de "sensibilitzar a la més àmplia part de la població sobre la importància de l'Educació d'Adults" i "fer arribar les opinions recollides a tots els grups parlamentaris de Catalunya" (Arxiu particular). El representant de la FMC, regidor d'Educació de l'Ajuntament de Mataró, va tenir un paper destacat en la seva difusió.

Un grup de mestres aportaven al debat dos elements que van ser objecte de polèmica durant els anys de Benestar Social, el risc de privatització i, especialment, el paper de la iniciativa social. Amb la defensa d'un "model d'educació d'adults per a tothom, públic, laic, únic gratuït i català" (Blanch, del Alcázar, Magret, Marzo i Rovira, 1990, p. 27) s'exigia "aturar tot intent de privatització" i potenciar "la xarxa pública d'ensenyament d'adults". La privatització, segons aquests mestres, concordava amb els interessos polítics de la coalició en el govern i de les institucions religioses. Es mostraven contraris també a "la política de subvencions [que] fa que la seva concessió es converteixi en un arma político-ideològica en mans de la Generalitat" (Blanch *et al.*, 1990, p. 27). El segon element es referia a la figura del professorat: "rebutgem completament tota aquella idea que pretén fer de l'educador d'adults una mena d'apostolat, en el qual, a més, s'ajunta un dirigisme complet sobre les activitats que l'adult vol portar a terme" (Blanch *et al.*, 1990, p. 27). Denunciaven la "descoordinació de les

diferents actuacions, la desvertebració de les propostes, la irracionalitat en les despeses i la manca de planificació”, per acabar preguntant-se “Què fem a Benestar Social?” i “Com afecta la Reforma educativa?” (Blanch, M. et al., 1990, p. 28). En el mateix sentit es manifestava la Mesa en la “RESOLUCIÓ de les Jornades del 12 i 15 de maig de 1990” (Mesa per a l'Educació d'Adults de Catalunya, maig de 1990).

Sota el concepte de formador es pot incloure des del professional fins el voluntariat sense especificar quin paper té cadascú en els diferents àmbits de l'educació d'adults. No parla (...) si l'existència del voluntariat servirà com a substitut del professional que l'Administració ha d'assumir (p. 1).

En un manifest publicat l'octubre de 1990 amb un lema que s'anirà mantenint al llarg dels anys, “Educació d'Adults pública: un dret” s'afirma: “Avui l'Educació d'Adults, lluny de ser considerada com un dret per part de l'Administració, aquesta li segueix atorgant un sentit marginal i assistencial”. Un recull de signatures davant la tramitació de la Llei de Formació d'Adults donava suport al Manifest que rebutjava “tota concepció assistencial de la Formació d'Adults”, “tota via a la privatització” i “la precarietat laboral d'una gran part” del professorat. Es demanava major finançament”, “mesures que permetin una coordinació real i efectiva entre els diferents departaments de la Generalitat i amb la resta d'institucions públiques implicades” i que l'educació a distància estigui “lligada als ensenyaments als centres”. Una manifestació convocada el 23 de febrer de 1991 aclaria la postura de la Mesa en tot aquest procés: “Rebutgem l'actual Projecte de Llei” que s'estava discutint al Parlament i cridava a tothom a participar a la Manifestació⁴¹⁴ (Arxiu CCOO).

FETE-UGT en el document “Davant la futura llei de formació d'adults” (s/d) torna a insistir en tres dels temes que sembla en bona part marginals a la llei: el tarannà del

⁴¹⁴ Annex imatges n. 23

professorat d'adults, la funció del voluntariat i la dependència del Departament de Benestar.

S'afirma en el document

el professor d'adults ha de ser un bon professional especialitzat. Rebutgem completament tota aquella idea que pretén fer de l'educador d'adults una mena d'apòstol laic o no, en el que a més s'adjunta un dirigisme complert sobre les activitats de l'adult (p. 2).

En l'apartat PROFESSIONALITAT-VOLUNTARIAT defensa "voluntariat, tot i més, sí, però a l'organització lliure dels ciutadans (...) casals de cultura, ateneus,...on poden conviure i treballar plegats amb el centre d'adults general" (p. 3), cosa que implica la coordinació territorial. I de nou

Fete-Ugt, d'acord amb la seva postura adoptada des del primer moment, manifesta el desacord pel traspàs de la formació d'adults al Departament de Benestar Social. Per això, i en conseqüència amb el recurs contenciós interposat, exigeix el retorn al Departament d'Ensenyament (p. 4).

USTEC (1990) després d'afirmar també que la Llei ha de garantir una xarxa pública, gratuïta, catalana i de qualitat, escriu que

El Departament de Benestar Social ens ha presentat dos esborranys de llei, el segon dels quals no podem sinó valorar-lo encara més negatiu que el primer, amb la desaparició dels apartats que feien referència a l'Institut Català de la Formació d'Adults, ajuntaments i consells comarcals (p. 29).

Coincideix amb la resta de sindicats i amb la Mesa, amb més o menys insistència cadascun, en trobar a faltar a l'esborrany un pla de finançament, els terminis d'aplicació de la llei, la integració a la LOGSE, la promoció de l'educació d'adults, els ensenyaments que s'han d'impartir, una planificació de centres polivalents "amb uns mínims de dotació i personal, adaptats a les característiques geogràfiques i socials de cada lloc, amb activitats reglades i no reglades" (USTEC, 1990, p. 29) i que no es faci referència a les plantilles.

El Consell Escolar de Catalunya (23 maig 1990) sense proposar-s'ho directament planteja les contradiccions del títol i les dificultats d'acotar a la pràctica el concepte de formació d'adults: semànticament qualsevol formació que tingui com a subjecte una persona adulta. Des d'aquesta visió panòptica costa entendre que pel simple canvi de Departament (se suposa que del de Benestar al d'Ensenyament), es pogués legislar sobre competències d'altres departaments, institucions, casals i la seva perspectiva de futur.

Les competències relatives a la formació d'adults dels Departaments d'Ensenyament, de Cultura i de Treball, de l'INEM, de l'Administració local, de les universitats, així com el paper que els correspon als sindicats, han de quedar clarament especificades en una llei d'aquesta naturalesa. Considerem que en l'elaboració d'aquesta llei, cal replantejar-se que el Departament de Benestar Social, continuï assumint les competències globals en la formació d'adults (p. 3).

La realitat actual tan diversa, pel que fa als espais i la ubicació d'aquests centres, educatius, casals, i altres institucions, hauria de ser recollida per aquesta llei, indicant la perspectiva de futur (p. 4).

A finals de març de 1990 es va presentar un tercer esborrany de la llei. Remigi Herrero, apunta una sèrie de reflexions a la revista *papers* (abril 1990) de les que subratllem la necessitat d'una referència als canvis que incorpora la LOGSE, la planificació a través d'un Mapa dels Centres de Formació Permanent d'Adults de Catalunya, en l'apartat de convenis fer una "referència explícita a l'Administració Local" i concretar les seves competències en la matèria. Torna a insistir que "l'apartat d'Organització hauria de completar-se amb la creació d'un Organisme Autònom amb poder executiu i de gestió que assegurí el correcte desenvolupament del Pla General aprovat pel Consell Executiu" (p. 31).

Malgrat que el Projecte de Llei va ser aprovat a "la sessió del Consell Executiu celebrada els dies 19 i 20 de febrer de 1990" (BOPC, 1990, p. 10512), continuava passant d'un

Departament a l'altre per tot el que ja hem comentat, ambigüitat dels termes, suspicàcies per les possibles invasions de competències i per les competències que se li assignaven al Departament responsable. Fins que una succinta carta del President de la Generalitat l'11 de març dirigida als Consellers de Benestar Social i d'Ensenyament va acabar amb les dilacions:

El projecte de Llei de Formació Permanent d'Adults segueix donant tomballons de Departament en Departament i de Consell Assessor en Consell Assessor. Jo necessito que entri al Parlament com a molt tard el 25 d'abril, si pot ser abans, molt millor (Arxiu particular).

Finalment va ser presentat a la Mesa del Parlament el 18 d'abril.

AEPA va convocar una concentració a la Pl. Sant Jaume el 29 de maig a la que hi van assistir mig miler de persones segons els organitzadors (AEPA, 1990, p. 12) amb la intenció de reivindicar els aspectes debatuts a la IV Jornada que havien desaparegut del Projecte de Llei i d'altres que no hi apareixien. Resumim els aspectes reivindicats a la Jornada i a la Concentració: l'Institut Català d'Educació d'Adults dependent de Presidència⁴¹⁵, els projectes de base territorial o sectorial, on es podrien “establir convenis amb institucions i entitats públiques i privades del territori o sector” (IV Jornades, 1990, p. 13), que la llei recullis una assignació pressupostària per a l'Educació d'Adults, la “defensa d'un debat públic, escamotejat a darrera hora, com a forma de crear unes sensibilitats social més àmplies (...) Nosaltres esperem que la Llei pugui ser un instrument favorable a les majories adultes de baix nivell cultural” (AEPA, 1990, p. 2), la integració en els altres àmbits de l'educació d'adults i amb la nova titulació de la LOGSE, la valoració positiva de la iniciativa popular a l'Educació d'Adults i l'estabilitat dels treballadors:

⁴¹⁵ L'Institut va ser present en els primers esborranys. L'article 20 d'un esborrany del Departament de Benestar Social, datat el 1989, plantejava: “Es crea l'Institut Català de Formació d'Adults, el qual és un organisme autònom de caràcter administratiu amb pròpia personalitat jurídica. Depèn del Departament competent en matèria de formació d'adults” (En la dependència orgànica de l'Institut es diferenciava de la proposta d'AEPA).

Actualment treballen a l'EA personal contractat, personal col·laborador i personal voluntari. En la perspectiva de la Llei, el principi bàsic respecte als treballadors ha de ser estabilitat laboral del personal participant en un projecte global i integral mitjançant contractes laborals" (IV Jornades, 1990, p. 13).

En un document que fixa la seva postura en el debat sobre la llei, "Contra la desigualtat: educació d'adults" (AEPA, s/d), AEPA no desaprofita l'ocasió per contrargumentar *ad hominem* algunes de les posicions dels sindicats i la Mesa:

La característica més definitòria de l'educació de les persones adultes dels països democràtics és la importància de la seva gestió a càrrec de la societat civil i el seu allunyament del model del sistema escolar directament dependent de l'administració (p. 2)

L'AEPA, concreció d'aquell moviment des de 1983 fins ara – el moviment que sempre ha lluitat per superar el model escolar de l'educació de persones adultes, per eliminar la resta que ens va deixar el franquisme – ha estat fidel als seus principis i ha continuat sempre aquesta lluita. Com passa en tots els moviments, alguns dels seus antics membres han passat a atacar el que abans defensaven (p. 3)

Insisteix, com hem dit, en la creació de l'Institut Català de l'Educació d'Adults interdepartamental, i reivindica un paper important pels ajuntaments, els sindicats que han de defensar els drets dels treballadors i els aturats com passa "en els països democràtics, en comptes de ser-ho la dinàmica pròpia de les seves branques de professors" (p. 7)

Els dies 17 i 18 de gener de 1991 el Grup Socialista del Parlament va convocar unes jornades al Palau de la Virreina sobre l'Educació Permanent d'Adults amb la presència de Mariano Jabonero, subdirector general d'educació permanent del MEC, Eduard Miralles, coordinador del Centre d'Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona, Pedro Acebillo, director provincial de l'INEM. Hi va haver una taula rodona en la que van participar Remigio Herrero de la Federació de Municipis, Àngel Marzo de la MESA i Alfons

Formariz d'AEPA que “va subratllar el perill de marginalitat de l'Educació Bàsica d'Adults si no s'aconsegueix a partir de la Llei una coordinació real de les diferents actuacions d'EA” (AEPA, 1991, p. 12).

El Dictamen de la Comissió de Política Cultural del Parlament sobre el Projecte de Llei es va presentar a tràmit el febrer de 1991 “recollint les modificacions aprovades per la Comissió” després d'haver estudiat “el text del Projecte de Llei (...) l'Informe de la Ponència i les esmenes presentades pels grups parlamentaris” (BOPC, 1991, p. 15942). El Grup Mixt i el d'Iniciativa per Catalunya van demanar el retorn del Projecte al Govern, i el Grup Socialista va presentar un text alternatiu (BOPC, 1991, pp. 15946-15951) que en gran part acceptava elements important del Projecte de Llei com l'elaboració d'un Pla General d'Educació d'Adults, una Comissió coordinadora de les diverses actuacions i un Consell Assessor, partint de la base que “totes les competències que en matèria d'educació d'adults ostenta el Departament de Benestar Social queden atribuïdes al Departament d'Ensenyament” (Disposició addicional primera).

Amb aquest pressuposit, l'assumpció de les competències per part del Departament d'Ensenyament, el text alternatiu presentava un article, exemple de legislació estèril – com, en el mateix sentit d'aquest article, ho serà la llei de formació d'adults finalment aprovada – ja que atribueix al Sistema Educatiu – després, a la Llei, serà al Departament “competent” -, unes atribucions que competencialment no pot exercir. Diu el text alternatiu:

Article 1. L'objecte de la present Llei és regular, dintre del Sistema Educatiu, l'Educació Permanent d'Adults entesa com el conjunt d'accions, plans i programes d'educació, formació ocupacional i reciclatge professional, i formació socio-cultural quina finalitat consisteix en oferir a les persones adultes (...) l'accés a l'educació i la cultura, i promoure el seu desenvolupament personal, professional i social (BOPC, 1991, p. 15947).

És evident que ni és l'objectiu del Sistema Educatiu, ni un altre Departament pot regular competències com les de formació ocupacional o les culturals atribuïdes a altres departaments, institucions i entitats. Insistiré en aquest tema en l'apartat següent.

Acabem fent una síntesi de les principals esmenes al projecte de Llei de Formació d'Adults lliurades al Parlament pels grups parlamentaris. Iniciativa per Catalunya va presentar una esmena a la totalitat i el PSC un projecte alternatiu. Preocupa el tema de la coordinació dels diferents àmbits de l'educació/formació d'adults, formació bàsica, laboral i cultural, i algunes formacions proposen que la coordinació es realitzi des dels ajuntaments als quals se'ls hauria de transferir personal i recursos. D'altres advoquen per un Institut Català de Formació d'Adults o un Centre Coordinador de la Formació d'Adults presidit pel Conseller d'Ensenyament. En aquest mateix sentit es proposa un organisme interdepartamental de coordinació. Hi ha també propostes sobre l'especialitat universitària d'Educació d'Adults i l'obligació del reciclatge del professorat. També l'adaptació de l'educació d'adults a la Reforma del Sistema Educatiu (LOGSE) i, en general s'insisteix en donar prioritat als sectors amb més mancances educatives i laborals (Parlament de Catalunya, 27 de febrer de 1991; Fort, desembre 1990).

7.4.2 Un concepte panòptic de la formació de persones adultes, una realitat restringida.

La presentació del projecte de Llei al Parlament per part del Conseller de Benestar Social creiem que és una de les millors mostres d'aquest concepte de formació d'adults que podríem considerar panòptic. Va afirmar el Conseller: "Es tracta del projecte d'una llei marc general no reglamentista [És inevitable recordar la dita atribuïda al Conde de Romanones: "Ustedes hagan la ley que yo haré el reglamento"] (...) una llei que pogués donar resposta a les necessitats de formació d'adults durant anys sense quedar obsoleta abans d'ésser

desenvolupada (...) un nou model de formació d'adults a Catalunya" (Parlament de Catalunya, 27 de febrer de 1991, p. 4485).

Calia superar la identificació de la formació d'adults amb l'analfabetisme, el fracàs escolar, l'assistència social i fins i tot amb l'ensenyament reglat, sense que això significués en cap moment oblidar els col·lectius més necessitats. (...) L'objectiu de la Llei és oferir a totes les persones adultes la possibilitat d'adquirir uns coneixements que no van poder assolir al seu moment, actualitzant-los d'acord amb les exigències laborals, socials i culturals de la societat, i contribuir a incrementar el grau de satisfacció i, en definitiva, el benestar de la persona. La Llei de Formació d'Adults, tot respectant la LOGSE, no ha de ser un apèndix legal ni una mera repetició adaptada a les persones adultes, ja que supera l'àmbit estrictament educatiu per incidir en d'altres àmbits d'actuació que són competència d'altres departaments del Govern de la Generalitat (...) El nou model de formació d'adults es fonamenta en una coordinació de les diferents actuacions a realitzar, en una gestió descentralitzada dels programes a desenvolupar i en una major participació de les institucions i entitats públiques i privades (Parlament de Catalunya, 27 de febrer de 1991, p. 4486).

Els centres de formació d'adults no són concebuts com una mera rèplica dels centres docents, són polivalents, oberts a la realització d'activitats en qualsevol dels àmbits d'actuació previstos i aptes per donar resposta de forma coordinada en tot un territori. L'estructura tradicional i rígida dels formadors d'adults, integrada per funcionaris dels cossos generals, esdevé més flexible amb la possible incorporació a l'ensenyament no reglat de persones expertes, de provada capacitat i idònies per a la docència d'una determinada matèria (Parlament de Catalunya, 27 de febrer de 1991, p. 4487).

Coincidien les paraules del Conseller amb el pensament i la pràctica de les escoles d'adults des dels seus inicis: impartien formació acadèmica bàsica, tallers socioculturals

diversos i, en pocs casos, algun taller ocupacional. A mesura que les escoles s'han anat institucionalitzant han anat desapareixent els tallers socioculturals i ha anat quedant reduïda la seva oferta a la formació acadèmica bàsica i la preparació a les proves d'accés. Més endavant, com veurem, amb el pas a Ensenyament es completarà la seva oferta amb cursos inicials d'idiomes estrangers, fonamentalment anglès, i informàtica per accedir a l'ACTIC. Algunes, poques, escoles han mantingut els tallers socioculturals aixoplugats en les associacions d'alumnes, tallers que sovint han continuat en les escoles d'adults municipals. Poso un exemple d'una escola municipal, la de Torroella de Montgrí, que em serveix per plantejar una pregunta al meu entendre cabdal: **què ha de fer una escola d'adults?, quin és el seu objectiu?, quina ha de ser la seva oferta?** L'escola citada oferia el curs 2003-04 formació bàsica i accés a proves. I, a més, idiomes: català (organitzats pel CNL), castellà per a estrangers (francès, anglès i holandès), expressió oral, història de Catalunya, cistelleria tradicional i pintura a l'oli i pastel⁴¹⁶. Un exemple que, amb totes les variables, històricament era comú a les escoles d'adults durant l'etapa de Benestar Social⁴¹⁷ en progressió minvant, però que ha facilitat la formulació de la pregunta al nostra entendre fonamental: què ha d'oferir un CFA. Evidentment hauria d'anar acompanyada de qui, quan i com.

Paral·lelament, calia preguntar què podia i havia de regular una Llei de Formació d'Adults?

Ja el títol de la llei, Formació d'Adults, els principis en què es basa i els títols preliminars formen part d'una sinècdoque: “aquesta Llei té com a objectiu establir el marc general de la formació permanent d'adults” (Declaració de principis). Però la formació d'adults inclou la formació ocupacional, la formació a l'empresa, les formacions recurrents dels professionals, les formacions agràries, les culturals,... Era evident que una llei promoguda pel Departament

⁴¹⁶ Annex Imatges, n. 88

⁴¹⁷ La Direcció General de Formació d'Adults ho presentava com a part de la seva oferta. El curs 1996/97 dividia la seva “Oferta formativa general” en quatre apartats: ensenyaments inicials, formació bàsica, preparació per a les proves d'accés i **programes de lleure i culturals** (negreta nostra).

de Benestar Social no podia regular tots aquests àmbits formatius, ni establir un marc general operatiu. Per aquesta raó després d'aquestes declaracions panòptiques la llei aterrava en el que realment podia regular: “Títol 2. Dels diplomes i les certificacions, dels centres, dels formadors i dels alumnes”. Fins i tot en aquest títol torna a fer una declaració nominal sense conseqüències pràctiques: “són centres de formació d'adults aquells en què, en exclusiva o no, es desenvolupen aquestes activitats, en qualsevol dels àmbits d'actuació definits per l'article 1”. És a dir, seguint l'article 1 de la Llei serien centres de formació d'adults tots els centres que fan formació instrumental, formació laboral o pel lleure i la cultura. Molts d'ells depenen dels municipis, d'altres departaments i institucions que lògicament no es van veure concernits per la Llei.

No obstant això, quan el Parlament discutia la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) algunes instàncies van defensar davant la Comissió d'Educació i Universitats que no és derogada la Llei de Formació d'Adults com estava previst ⁴¹⁸, perquè coincidien que l'encotillament de la formació de persones adultes en el Departament d'Ensenyament i en una llei del sistema educatiu (hi havia l'experiència de l'aplicació de la LOGSE i les lleis d'educació estatals posteriors) dificultaria la possibilitat d'una visió flexible i panoràmica d'aquest sector educatiu en un futur.

La Llei de Formació d'Adults (Departament de la Presidència, 1991) obria moltes perspectives. Subratllem-ne algunes. En el títol 1, “Dels ensenyaments”, assenyalava a l'article 3 com a característiques “possibilitar la permeabilitat entre ensenyaments reglats i no reglats”, “utilitzar metodologia adaptada a les característiques personals dels alumnes” i “donar preeminència a l'estructura modular i de crèdits en l'organització curricular”. Donava també protagonisme als alumnes, un protagonisme que més endavant en la normativa dels

⁴¹⁸ V. Compareixença el 29.01.2009 davant la Comissió d'Educació i Universitats del Parlament de Catalunya d'Alfons Formariz amb relació al Projecte de llei d'educació (tram. 353-00380/08). (DSPC – C 479). (BOPC, n. 395, 4/02/2009, p. 5).

Consells Assessors de Centre seria afeblit. Una aportació de la llei que obria noves perspectives d'ordenació era la creació del Programa General de Formació d'Adults, que “ha d'ordenar globalment les activitats a desenvolupar per a la realització personal i per a donar resposta a les necessitats socials i culturals existents i previsibles” (art. 19). Era elaborat pel Departament competent en matèria de formació d'adults (art. 30) i aprovat pel Govern (art. 29). Ja veurem en l'apartat següent tant la seva proposta ambiciosa com la seva inoperància. Més efectivitat va tenir l'article 20 sobre els plans locals, com també veurem en l'apartat corresponent: “Les corporacions locals han d'elaborar plans locals de formació en els quals cal expressar les necessitats existents i futures i les iniciatives per a resoldre-les”, tot i que aquesta perífrasi d'obligació “han de” va tenir una resposta molt irregular i en tot cas voluntariosa per part dels municipis. La creació de la Comissió Interdepartamental i la ratificació del Consell Assessor (art. 27 i 22 respectivament) van ser dos òrgans de més recorregut que també requereixen apartats propis en aquest treball.

Tanmateix la Llei va ser poc resolutiva, o afirmava una evidència en la relació amb els municipis quan a l'article 9 promulgava que “la Generalitat pot establir convenis i acords de col·laboració amb les administracions locals” [el subratllat és nostre]. També promulgava requisits, sense regular els medis ni a la llei ni als decrets posteriors per fer-los possibles. A l'article 12, per exemple, “els formadors d'adults, a més d'exercir activitats docents, han de contribuir a l'orientació i a la formació integral de la persona”, però enlloc s'establia la formació prèvia necessària per fer viable i operativa aquesta obligació, “han de contribuir”. Finalment, com ja hem assenyalat, va caure del Projecte de Llei final l'òrgan que per alguns grups hauria significat un canvi diametral, l'Institut Autònom de Formació d'Adults depenent directament de Presidència. Tant AEPA com la Mesa en els seus començaments estaven convençuts que la dependència d'un departament determinat, Benestar Social o Ensenyament, minvava autoritat de coordinació amb els altres departaments.

En resum, una llei aprovada sense vots en contra⁴¹⁹, que obria moltes perspectives, que va ser aplicada de forma poc operativa en l'època de Benestar Social i va ser i és ignorada i incomplida a partir del traspàs de la formació de persones adultes al Departament d'Ensenyament. Una llei que va fer propostes legals en la línia àmplia i integradora que defensava el Conseller al Parlament, sense possibilitats reals de dur-les a la pràctica perquè no es van arbitrar els instruments legals i operatius necessaris i, també, per les circumstàncies que hem anat recollint dels entrevistats amb responsabilitats en la Direcció General d'Afers Socials/Formació d'Adults: debilitat del Departament de Benestar Social en el conjunt del Govern, poca capacitat d'establir sinèrgies de la responsable directa, la Directora General, i, insistim, de la nimietat social de la formació de persones adultes que planava també sobre el Departament i el Govern. L'any 2002 Judit Llopart es preguntava a *PAPERS*: “Fem-nos una pregunta: si no hagués existit la llei de Formació d'Adults, què hauria canviat a Catalunya en aquests deu anys? La resposta. No hauria canviat pràcticament res, si s'haguessin mantingut les altres variables” (Llopart, desembre 2002, p. 15).

Veiem algunes d'aquestes perspectives que obrien possibilitats i van anar sent absorbides per la inèrcia i la incapacitat institucional.

7.4.2.1 Pla de Govern: el Programa General de Formació d'Adults.

L'article 19 de la Llei de Formació d'Adults establia un “Programa General de Formació d'Adults ha d'ordenar globalment les activitats a desenvolupar per a la realització personal i per a donar resposta a les necessitats socials i culturals existents i previsibles i una implantació equilibrada territorialment, d'acord amb la distribució de la població a Catalunya.” Aquest Programa General “havia de tenir en compte les demandes de col·lectius concrets o d'àmbits territorials determinats”.

⁴¹⁹ Aquest fet pot tenir dues interpretacions, no hi va haver cap vot en contra per la qualitat de la llei i la capacitat prèvia d'establir consensos o per la insignificança i el pot interès real que despertava.

Un any després la Direcció General d’Afers Socials va presentar el document “PLA GENERAL DE FORMACIÓ D’ADULTS DE CATALUNYA” (Departament de Benestar Social, 14 maig, 1992).⁴²⁰ que seria aprovat per Acord de Govern. El Pla General consta de tres parts i un Annex. La primera part és la fonamentació político-administrativa i legal i un apartat dedicat a escanejar “la formació d’adults a Catalunya”. Crida l’atenció que es dediquin 25 pàgines de dades sobre la formació bàsica i l’analfabetisme funcional i dues a altres indicadors socials com el coneixement i l’ús del català, l’activitat laboral, el temps lliure i les demandes de formació, tots ells contemplats a la Llei. Un tercer apartat d’aquesta primera part tracta sobre la responsabilitat pública i concurrència públic-privada. Després de recordar l’article 20 de la mateixa Llei, “les corporacions locals han d’elaborar plans locals de formació”, expressa que “la Generalitat de Catalunya ha de comptar amb la col·laboració activa dels ens locals” (p. 52), cosa que sembla que s’hauria de suposar d’antuvi.

La segona part es dedica als Objectius del Pla que desglossa els mateixos objectius de la formació d’adults enunciats a la Llei sense especials concrecions. O més ben dit, quan hi ha concrecions es refereixen a les formacions bàsiques: als centres penitenciaris, a les casernes, formació instrumental i bàsica per a sords, per a gent gran o minories ètniques. Podríem considerar tangent a aquest àmbit “la formació per a quadres sindicals, afiliats i treballadors en general”. Afegeix el que anomena com “programes integrats”, el Programa Interdepartamental de la renda Mínima d’Inserció i el Programa de formació per a pares.

La tercera part es destina a Programes instrumentals per a la formació d’adults. Finalment afegeix uns Annex amb 12 “Programes pilot d’actuació en matèria de formació d’adults”, “programes experimental d’aplicació del Programa Interdepartamental” (p. 134), que es realitzaran en una primera etapa en el període 1992-1995. Són els següents:

⁴²⁰ Annex Imatges, n. 33

- Millorar “la qualitat de vida dels ciutadans, mitjançant la seva formació integral i el seu desenvolupament personal” (p. 135) al municipi de Sant Vicenç dels Horts. És un programa de col·laboració entre el Departament i l’Ajuntament que col·labora afegint personal docent i un administratiu.
- Crear “Un centre experimental de formació d’adults en col·laboració amb Comissions Obreres Nacional de Catalunya” (p. 6) situat a la seva seu. A més dels cursos genèrics d’una escola d’adults s’afegiran cursos i activitats complementàries per a “una millor formació personal (salut, consum, higiene), participativa (associacions, cooperativisme, organitzacions socials) i per al lleure” (p. 137). El Departament el dotarà amb mestres, i la infraestructura i el material fungible corre a càrrec de CCOO (Ens hi hem referit en un apartat anterior).
- Experimentar el nou Graduat d’Educació Secundària a l’escola d’adults de Vilanova i la Geltrú, a Mataró – on l’Ajuntament aportava professorat col·laborador - i a la Concòrdia de Sabadell. En tots els casos es preveia, segons la Direcció General d’Afers Socials, que el curs 1991-92 es dedicaria a l’estudi i elaboració del Marc i Disseny Curricular per a desenvolupar el nou Graduat i el curs següent a la seva posada en pràctica. Ja hem vist que a la pràctica aquesta programació es va ajornar anys i fins i tot es va avançar a escoles no previstes en aquest Pla.
- El programa cinquè es realitzarà a la comarca d’Osona amb l’objectiu de “bastir a la comarca d’una estructura educativa que permeti al ciutadà gaudir una formació continuada (...) en els tres àmbits d’actuació: formació bàsica, laboral, per al lleure i la cultura.” (p. 143). Intervenien la Direcció General d’Afers Socials, la Direcció General d’Acció Cívica, la Direcció General d’Ocupació del Departament de Treball i els Ajuntaments.
- Al Centre Gallec Saudade d’Horta es posarà un reforç presencial amb 2 professors i 2 especialistes a temps parcial per facilitar la formació amb el programa “Graduï’s, ara pot”

- Amb “l’objectiu de millorar el nivell d’instrucció de les treballadores d’hosteleria” (p. 147) del Consorci Hospitalari Sabadell-Terrassa i que puguin obtenir el títol de Graduat Escolar s’arbitra el setè programa experimental.
- Amb l’Escola d’Adults del Gornal es pretén desenvolupar “una experiència globalitzadora en un aula d’adults ubicada en un Centre Cívic” (p. 149) per la qual cosa es crearà un equip multiprofessional i caldrà fer un inventari i anàlisi de les entitats del barri que hi podrien col·laborar. Les institucions implicades serien les Direccions Generals d’Afers Socials, Acció Cívica, la de Joventut, l’Institut Català de la Dona i l’Ajuntament de l’Hospitalet.
- Al barri Gòtic de Barcelona es planteja desenvolupar un projecte global de formació en salut, consum i higiene, en coneixement de l’entorn i els seus recursos, formació bàsica i ocupacional, cultura catalana i popular. Per dur-ho a terme es requeria la col·laboració de diversos departaments de la Generalitat, de l’INEM i l’Ajuntament de Barcelona. I es contava amb els mestres de l’escola d’adults i “amb els mitjans humans i materials de les entitats del barri que desitgin participar en el projecte” (p. 152)
- Un dels programes apuntava a consolidar el projecte educatiu de l’escola d’adults de la Verneda i fomentar la incorporació de la població jove del barri. El Departament programava aportar 8 mestres.
- Als Centres Penitenciaris es pretenia millorar la formació bàsica i les capacitats ocupacionals i laborals dels interns partint de la plantilla de professorat que hi tenia destinat el Departament de Justícia. El Departament de Benestar Social aportava mitjans audiovisuals
- El darrer programa tenia per objectiu desenvolupar una experiència de formació en l’Associació de veïns del Casc Antic. El Departament de Benestar Social aportava una quantitat econòmica.

Ens hem detingut en l'exposició d'aquests programes perquè creiem que són representatius de la intencionalitat de la primera part dels quinze anys al Departament de Benestar Social: una mirada de la formació de persones adultes que supera el model de segona oportunitat, seguint en aquest aspecte la Llei de Formació d'Adults, però amb pocs recursos nous, amb la sensació que la participació dels altres departaments tenia molt de nominal – ja s'han comentat els tres elements que indueixen a aquesta interpretació: el pes relatiu del Departament de Benestar en el conjunt del Govern de la Generalitat, el pes qüestionat de la Direcció General d'Afers Socials/Formació d'Adults dins del Departament i la poca habilitat per establir complicitats – i amb una presència dels ajuntaments, en alguns casos, propera a les pròpies obligacions de manteniment i neteja. Cal afegir poca ambició. Gairebé tots els programes estan plantejats perquè durin un curs, 1991-92 i com a molt dos, malgrat s'ha anunciat en l'exposició general del Programa una primera etapa de 1992-1995.

7.4.2.2 La Comissió Interdepartamental.

La Comissió Interdepartamental creada per la Llei de Formació d'Adults (art, 24-27) va ser regulada per Decret (Departament de Benestar Social, 1991b)⁴²¹ uns mesos més tard. La presidia el Conseller de Benestar Social i n'era el Vice-President el Director General d'Ocupació del Departament de Treball. Cal remarcar amb aquesta vice-presidència la voluntat teòrica de fer-la operativa i interdepartamental. La composaven vuit directors generals més, la Directora General d'Afers Socials, el d'Ordenació i Innovació Educativa, de l'Institut Català de Noves professions, de Política Lingüística, de Promoció i Desenvolupament Agrari, de Serveis Penitenciaris, Promoció i Educació Ambiental i el Director General de l'Esport. La proposta era realment ambiciosa però, com hem anat repetint, tenia el seu taló d'Aquil·les fonamental en la dependència d'un Departament concret

⁴²¹ Va ser modificat en funció dels canvis administratius posteriors pel DECRET 162/2000, de 2 de maig, de modificació del Decret 154/1991, de 16 de juliol, de la Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults (DOGC 3136, 10/05/2000).

que difícilment podia imposar la necessària coordinació i col·laboració entre departaments, gairebé més enllà de donar a conèixer els programes de formació d'adults que cada departament organitzava per separat. D'alguna manera es podria afirmar que el prefix "inter" departamental gairebé era substituït a la pràctica per sumatoris i desideratums. Des de bon començament ho assenyalaven les organitzacions del sector.

La Mesa en el document "El nou marc de l'educació d'adults", de juliol de 1991, planteja de forma caricaturesca el solapament que semblava existir entre el Programa Interdepartamental i el Pla General de Formació d'Adults. Per una banda el Departament de Benestar Social elabora el Pla General de Formació d'Adults que és aprovat pel Govern de la Generalitat, però per una altra,

una tal Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults farà un tal Programa Interdepartamental per la Formació d'Adults. Com es lliga amb l'anterior?, és el mateix el Programa General de Formació d'Adults què el Programa Interdepartamental de Formació d'Adults? (Arxiu CCOO).

Comentant el gener de 1992, "L'esborrany de reflexions bàsiques per a l'elaboració del Programa Interdepartamental de Formació d'Adults" (octubre 1991), la Mesa assenyalava la imprecisió de la relació entre els tres àmbits, cosa que farà que la Comissió Interdepartamental actuï fonamentalment en la formació bàsica desconnectada de l'àmbit laboral i el cultural.

Participem de la idea que per Educació d'Adults hem d'entendre, no només l'àmbit d'ensenyament reglat, sinó també la formació pel món laboral, i la formació pel lleure i la cultura. Considerem que, repetint les mancances de la Llei, el Pla respecte els dos darrers àmbits, no precisa com es pensa comprometre a les diferents parts implicades (diversos Departaments o Ajuntaments), ni exposa com es potenciaran i es duran a terme els plans d'actuació (Arxiu de CCOO).

El 3 de febrer de 1993 es va presentar un nou esborrany de Programa Interdepartamental al Consell Assessor (Departament de Benestar Social, 1994b). CCOO el comenta el 18 de febrer en un document que titula *Consideracions al Programa Interdepartamental per a la formació d'adults presentat al Consell Assessor de Formació d'Adults el passat 3 de febrer*. Ressalta “la seva escassa planificació”, constata que “es barregen programes que s’estan fent actualment amb «projectes de programes»”, la manca de temporització i que “no s’aclareixen les competències que Benestar Social té en cada un dels programes presentats ni tampoc es preveu el grau de coordinació necessària per a cada programa entre els diferents departaments”. En el mateix sentit de clarificació de competències entre els diferents departaments i direccions generals es van manifestar la Direcció General d’Ordenació i innovació educativa, l’Institut Català del Consum, la Direcció General de Promoció i Desenvolupament del Departament d’Agricultura, Ramaderia i Pesca i la d’Acció Cívica que, a més, trobava a faltar actuacions de cara a la immigració, i d’altres “que potenciïn la formació del voluntariat” (Arxiu particular).

El 23 de febrer de 1993 per Acord de Govern s’aprova el Pla Interdepartamental de Formació d’Adults que prèviament havia estat informat favorablement per la Comissió Interdepartamental i que va ser publicat el març de 1994⁴²². Consta de 77 actuacions repartides entre 8 àmbits: formació instrumental i formació bàsica reglada, altres ensenyaments reglats, formació per a l’aprenentatge d’idiomes, formació de formadors, formació i reciclatge per a professionals, formació per al món del treball, formació per al lleure i la cultura i formació a col·lectius necessitats de programes específics. Ja l’any anterior a la publicació, la diputada Dolors Torrent del Grup Socialista, en una interpel·lació al Consell Executiu citada anteriorment “sobre el funcionament educatiu i administratiu dels centres públics d’educació d’adults” i referint-se al Programa Interdepartamental afirmava en

⁴²² Annex imatges n. 50

la mateixa línia de CCOO i la Mesa: “Fan un programa interdepartamental que és la suma de programes que ja fan diferents departaments sense una visió global del conjunt, sense saber si ja s’està fent o si es farà, És veritablement la suma de programes” (Parlament de Catalunya, 20 d’octubre de 1993a, p. 3209). Prèviament, el novembre de 1991, CCOO, en unes “consideracions a l’esborrany de reflexions bàsiques per a l’elaboració del Programa Interdepartamental de Formació d’Adults”⁴²³ presentades al Consell Assessor, afirmava:

L’esborrany de programa presentat té un alt grau de generalitat i ambigüïtat, i es fa difícil conèixer exactament els compromisos que s’establiran pels diferents departaments de la Generalitat implicats, els terminis de consecució d’alguns dels objectius plantejats i la seva quantificació econòmica quant a costos o recursos humans necessaris (Arxiu propi).

Per l’Acord del Govern de la Generalitat de 28 de juny de 1994, s’aproven noves actuacions pel curs 1994/1995 (Departament de Benestar Social, 1994i). Per acord de govern d’11 de juliol de 1995 (Departament de Benestar Social, 1995c) es tornaven a ampliar les actuacions que arribaven a 111, publicades l’octubre de 1995 en una segona edició del Programa Interdepartamental⁴²⁴. I de nou, per acord de govern de 9 de desembre de 1997 s’aproven 18 noves actuacions (Departament de Benestar Social, 1998b). A totes aquestes ampliacions es podrien aplicar els mateixos interrogants que plantejava la Mesa a la primera edició i als que s’afegia el diputat d’IC, Ignasi Riera en una interpel·lació al Consell Executiu sobre la política de formació d’adults:

el funcionament d’ aquest organisme interdepartamental, senyor Conseller, cregui’m, pot ser una qüestió kafkiana, pot ser una cosa molt complicada, perquè són molts departaments, moltes voluntats, i no sé si algun dia s’haurà de fer una determinada reestructuració de tot aquest muntatge perquè -ho repeteixo- jo no voldria ser el

⁴²³ Aquest esborrany s’havia presentat al Consell Assessor l’octubre anterior.

⁴²⁴ Annex imatges n. 50

responsable de fer funcionar aquesta maquinària tan complexa (Parlament de Catalunya, 23 d'octubre de 1991, p. 5416).

7.4.2.3 El Consell Assessor referendat per la Llei.

Referendat per la Llei de Formació d'Adults (art. 22 i 23) el Consell Assessor va continuar tenint la mateixa composició ja descrita, afegint-hi “dos representants de les associacions d'empresaris més representatives”. Segons l'Ordre de 8 d'abril de 1992 (Departament de Benestar Social, 1992b) d'aprovació del Reglament de règim intern del Consell Assessor de Formació d'Adults, “el Consell celebrarà sessió plenària ordinària i **preceptiva** cada sis mesos” (art. 10.1) (negreta nostre). Des de la creació del Consell Assessor de Formació d'adults l'any 1989 es van realitzar 24 reunions plenàries, la primera, la de constitució del Consell el 14 d'abril de 1989 i l'última el 17 de febrer de 2003, totes durant l'època de la dependència del Departament de Benestar Social o Benestar i Família, de les quals més de dues terceres parts durant els primers sis anys. Es van crear vuit comissions de treball sobre temes diversos amb 54 reunions: Propostes per a llei de formació d'adults, pel I Congrés Internacional i per a l'Any Internacional de l'Alfabetització (1989-90) (en la primera etapa del Consell Assessor), per a la celebració del II Congrés Internacional, comissions sobre Minories ètniques (1993-94), Població gitana (1994), Població amb discapacitats físiques i sensorials (1994-95) - amb l'objectiu aquestes tres darreres de donar elements al professorat per orientar la seva tasca educativa -, propostes per a l'Any europeu de l'Educació i la Formació al llarg de tota la vida (1996), per a la Conferència Paneuropea (1996), i per a la Conferència Internacional d'Educació d'Adults convocada per la UNESCO (1997), convocatòria a les cinc universitats catalanes que cursaven la Diplomatura d'Educació Social per debatre sobre la Formació específica de formadors de persones adultes (1996), una comissió sobre la implantació de GES (1997-98) i, finalment, una comissió de treball per debatre els criteris i propostes per a l'elaboració del Mapa de Formació bàsica d'Adults

(1998-99). De la mateixa forma que les reunions plenàries del Consell, bona part de les Comissions es van realitzar en el mateix període, el comprès entre 1989 i 1995-96.

Al marge de les Comissions de Treball els ordres del dia del Consell van suposar que les organitzacions que en formaven part aportessin documents més o menys prolixos sobre els diferents temes que s'anaven tractant. Hem pogut consultar un d'AEPA sobre els programes experimentals i el desenvolupament de la comissió interdepartamental. Sobre aquest últim organisme ja hem vist que CCOO presentava al Consell Assessor unes consideracions on acusava l'esborrany d'un alt grau de generalitzacions i ambigüitats. Davant les crítiques al Mapa de Formació d'Adults de 1992, a partir de 1998 es va presentar un nou Avantprojecte de Mapa (Departament de Benestar Social, 1998a). L'abril de 1999 van proposar al·legacions i modificacions la Federació de Municipis de Catalunya i també 41 municipis per separat a través de la Federació, CCOO, UGT, el Consell Social de la URV, AEPA i Ramon Flecha com a expert. Entre moltes altres consideracions es demanava la concreció del calendari de desplegament del GES, incloure l'oferta de preparació als CFGS, que els municipis poguessin presentar al·legacions per separat, incloure en el Mapa l'oferta de la xarxa municipal. Les al·legacions discrepaven dels criteris que es feien servir per calcular la demanda estimada i, en conseqüència, un increment de centre i aules per donar resposta als grups previsibles (Ferri, febrer 1999, p. 11-12)

Recullo alguns fragments de l'informe que el seu secretari durant 14 anys, Alfons Formariz⁴²⁵, va dirigir al Conseller d'Ensenyament l'any 2007 (en aquell moment responsable de convocar el Consell Assessor), on interpreta les raons d'aquesta densitat de reunions en el primer quinquenni del Consell i la seva relaxació posterior. Més endavant, en

⁴²⁵ RESOLUCIÓ de 5 de març de 1993, de cessament i nomenament del secretari del Consell Assessor de Formació d'Adults. (DOGC 1728, 31/03/1993)

el capítol dedicat al retorn a Ensenyament, caldrà interpretar la inanitat absoluta del Consell al Departament, malgrat el que la normativa legal imposava.

Hi ha, doncs, dues etapes, 1989-1994/95 i 1994/95-2007 (...) [Amb el traspàs al Departament de Benestar Social] l'interrogant passava pel paper que havia d'assumir aquest camp educatiu en un Departament que tradicionalment no corresponia. Era lògic esperar un intent de diferenciació, i la recerca de nous horitzons (...) De les vuit comissions de treball creades [al Consell Assessor], tres responen a inferències externes, l'Any Internacional de l'Alfabetització, l'Any Europeu de l'Educació al Llarg de la Vida i la implementació del GES. Les altres cinc podrien situar-se en aquesta categoria de trobar nous horitzons a la formació de persones adultes: [propostes per a] la Llei, l'organització i la pedagogia a seguir amb les minories culturals, la població gitana i el col·lectiu de discapacitats físics i sensorials, i la formació universitària necessària i prèvia dels professionals de formació de persones adultes (Informe del Secretari del Consell Assessor de Formació de persones adultes, gener 2007, arxiu particular)

La incapacitat de la Direcció General de crear complicitats – argument llargament repetit en aquest treball per diferents fonts - en el si del Govern i en el propi Departament i certa indiferència afegida per part del Departament en un tema poc visible socialment fa que

l'any 94 es promulga el decret de Centres de Formació de persones adultes que torna al paradigma escolar compensatori poc adaptat als nous reptes de formació adulta. A partir de l'any 1995 es tracta, doncs, de gestionar la formació de persones adultes **com sempre**, al menys des dels anys seixanta. Indubtablement fer educació compensatòria des de Benestar provocava més contradiccions administratives. Des del Departament d'Educació, en canvi, se'n provoquen menys. Però en un cas i l'altre es respon al mateix paradigma: una compensació escolar. Ara bé, és evident que la gestió administrativa no requereix gaire Consells Assessors. Per això, al meu entendre, des de l'any 1995 es van posposant

les seves convocatòries i desapareixen a partir de 2003. (Informe del Secretari del Consell Assessor de Formació de persones adultes, gener 2007, arxiu particular)

El treball de les comissions tècniques va produir documents amb projecció i capacitat d'orientació no exclusivament pels centres de formació d'adults, però un cop aprovats pel Consell Assessor no van ser publicats i van caure en l'anonimat. A tall d'exemple, i per no carregar excessivament la tesi, recollim algun fragment del document sobre les Minories ètniques. Després de citar el Pla Interdepartamental d'Immigració de 1993 que recorda que “Catalunya al llarg de la seva història ha estat un país d'immigració” i que segons la demògrafa Anna Cabré “3 de cada 4 habitants actuals tenen avis, pares o mares que han immigrat en el segle XX”, aborda el tema de l'educació intercultural als CFA:

Partim de dos punts de vista complementaris. Es poden contemplar les minories ètniques i immigrades només com a col·lectius que ens plantegen problemes específics, problemes específics d'ells – “sobre” els que actuem – i als quals hem de donar respostes educatives concretes. És un enfoc pedagògicament vàlid, però insuficient. Cal contemplar els processos formatius de les minories ètniques també des de l'angle invers: és a dir, l'angle des del qual aquest usuari i la seva relació amb la població autòctona ens obliga a transformar els nostres espais d'educació d'adults i planteja una nova situació a les nostres actuacions educatives (...) La construcció permanent del fet cultural fa que les situacions noves i les novingudes acabin afectant aquest procés de construcció, també el de la cultura autòctona. Quan s'afavoreix metodològicament aquest procés d'interpel·lació cultural mútua des del respecte i la potenciació de totes les identitats estem parlant d'interculturalitat (Formariz (coord.), 1995a, pp. 7-8).

Citem també el nom dels components que van elaborar el document sobre Minories ètniques⁴²⁶ i les entitats d'on provenien com a mostra de varietat calidoscòpica: Abdel Aziz,

⁴²⁶ Annex imatges, n. 48

FCIC; Lluí Bernabé, FMC; Àngels Camós, Càritas-Girona; Francesc Carbonell, SER.GI i GRAMC; Miquel Casanovas, AEPA; Enric Castella, D.G. d'Ordenació Educativa; Teresa Climent, Fundació Serveis de Cultura Popular; Joan Colomer, UGT; Montserrat Gimeno, D.G. de Política Lingüística; Carmina Gómez, Centre de Recursos per a la Formació d'Adults; Carme Murias, CCOO; Andreu Pagés, D.G. de Serveis Penitenciaris i Rehabilitació; Lucien Rousaud, Institut Català de Noves Professions; Maria Sales, SOS Racisme. Va coordinar el treball i encarregar-se de la redacció el Secretari del Consell Assessor (PAPERS, octubre 1996, p. 32). El document constava de diferents apartats: objectius de la comissió i de la formació de les minories ètniques. metodologia de l'acció formativa i per a l'elaboració dels programes específics i dels programes generals, els centres de formació d'adults com a dinamitzadors de la convivència, la formació de formadors, els recursos humans necessaris i recomanacions de la Comissió (Formariz (coord.), 1995a., p. 32).⁴²⁷

La Comissió de Treball sobre “La Formació d'Adults amb persones amb Discapacitats Físiques i Sensorials”, a més dels representants de diverses direccions generals, d'una professora de la UAB, d'un representant de la PIMEC, de CCOO, de la UGT i d'AEPA, va comptar al llarg de les vuit reunions que va realitzar entre 1994 i 1995, amb la presència d'entitats del sector com la ONCE, ASPAYM Catalunya, Federació ECOM, Federació de Sords de Catalunya i del Programa d'Actuacions Urgents per a Disminuïts. El document fa propostes específiques per a persones amb discapacitats físiques o sensorials de la vista o de l'oïda i recomanacions i propostes sobre l'oferta formativa, les avaluacions, la integració al grup i la formació de formadors, entre d'altres (Formariz (coord.), 1995b).⁴²⁸

⁴²⁷ Un resum més ampli d'aquest document pot trobar-se a PAPERS, octubre 1996a). Minories ètniques i formació d'adults. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), pp. 6-7.

⁴²⁸ Annex imatges, n. 48

Tots els altres documents van ser també elaborats per experts d'entitats socials representatives del seu sector i possiblement a causa de la diversitat no sempre expressaven en la seva totalitat la línia política de la coalició governant. Com hem dit, no van ser editats i la seva escassa difusió es va fer com a documents policopiats.

7.4.3 Les aigües van tornant a la seva llera escolar.

Com deia el subdirector general de formació d'adults, Antoni González Senmartí a l'entrevista citada, la directora general “tenia una visió àmplia i integradora de l'Educació d'Adults, però no n'era capaç de teixir una xarxa de complicitats”, complicitats que haurien estat absolutament necessàries amb unes escoles d'adults situades en una mena d'esquizofrènia administrativa. Assenyalem tres components importants que posaven tensió a la situació, la provisió de places, la inspecció i la formalització de les adaptacions curriculars. Ja hem vist com es va anar retardant la provisió de places i el concurs de trasllats aprofitant l'eina de les comissions de servei. Les adaptacions curriculars en un sector de l'educació marginal al Departament d'Ensenyament van comportar negociacions més o menys difícils entre tècnics dels dos departaments, però van arribar a acords. En canvi, la inspecció d'un departament molt estructurat (Ensenyament) sobre uns organismes dependents d'un altre (Benestar Social) que, a més, venien d'una tradició de funcionament força autònoma, amb alguns nivells definits pel propi professorat (per exemple, els postgraduats) als que hi dedicava part de les seves hores lectives, amb tallers socioculturals o de creixement personal, amb la presència a les escoles de col·laboradors i col·laboradores en alguns casos formant part del claustre i impartint o col·laborant en algun nivell dels que Ensenyament considerava “formals”,... Aquest *modus operandi* era lògicament un focus de confusió i conflicte amb la inspecció. Agreujat per la deficient sintonia entre les responsables últimes dels dos departaments. De nou González Senmartí: “Era una persona [la Directora General] que entenien, que apostava per donar el màxim relleu a la formació d'adults, però que tenia una

posició política dins del govern que la situava en unes condicions fràgils a l'hora d'exercir un lideratge, i la seva personalitat tampoc no era la més seductora”⁴²⁹.

No és d'estranyar que molt aviat des de la Direcció General responsable de les escoles d'adults s'intentés crear amb caràcter d'urgència una inspecció pròpia i que es volgués concretar després de la Llei de Formació d'Adults el funcionament del centres i les seves dinàmiques pròpies. Però com anem insistint, a fragilitat institucional esmentada, les dificultats personals de la responsable de les escoles d'adults per tramitar complicitats i zones de diàleg, i la manca d'una orientació clara, malgrat les declaracions grandiloqüents de la Llei i els Congressos, eren camps abonats que conduïen al fracàs. El fracàs, per tant, de la temptativa de tenir una inspecció pròpia va marcar els límits de la independència del Departament de Benestar Social en relació a les “seves” escoles d'adults, límits que es van fer palesos més endavant en el Decret de Centres. Les aigües, després de l'enlluernament de la Llei, tornaven “legalment” a la seva llera escolar. Encara que la pràctica de les escoles discorregués en gran part seguint les seves dinàmiques adquirides.

7.4.3.1 Intentos avortats: la inspecció pròpia i l'expedició de títols.

Avortats per motius diferents, el primer per la manca de suficient autoritat per dur a terme una inspecció pròpia, el segon va caure per la seva pròpia incongruència.

Per Resolució de 10 de setembre de 1990 (Departament de Benestar Social, 1990b) el DOGC va convocar un concurs, “Atesa la necessitat urgent de dotar la formació permanent d'adults amb un equip d'inspecció que permeti garantir el compliment adequat de les competències que en aquesta matèria han estat atribuïdes a la Direcció General d'Afers Socials”; “Atesa la conveniència del funcionament immediat d'aquest equip d'inspecció”, es resol “convocar concurs per seleccionar professors d'EGB (fins a cinc) per tal que exerceixin

⁴²⁹ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí.

funcions d'inspector, en comissió de serveis, durant els cursos 1990-91 i 1991-92. (...)

Oportunament -continuava la Resolució - s'anunciaran el lloc, el dia i l'hora per a la realització de les proves.” Una de les condicions generals per concursar era “presentar una memòria sobre la funció inspectora en l'àmbit de la formació d'adults.”

A la prova escrita s'havien de contestar qüestions com “coneixement de la realitat quantitativa i qualitativa de la formació d'adults a Catalunya”, “Marc legal i administratiu del sistema educatiu a Catalunya a partir de l'1 de gener de 1981, amb especial referència a la formació d'adults” o “Resolució de casos pràctics que es plantegen a la formació d'adults”.

Aquesta resolució demostra sens dubte la intenció i necessitat del Departament de Benestar Social de tenir autonomia del Departament d'Ensenyament, però, en segon lloc, demostra la incapacitat d'aconseguir-la des del Departament de Benestar Social. Recordo personalment com una mestra va començar a preparar les proves, però el concurs no es va celebrar mai i la Resolució, com tantes disposicions legals en el tema de la formació d'adults quan ha intentat superar el marc escolar, va quedar en paper mullat sense cap explicació posterior.

Podem interpretar que com a contrapartida, una persona de la inspecció del Departament d'Ensenyament es va ubicar físicament a la Direcció General de Formació d'Adults amb el càrrec de Coordinador/a de la Inspecció/de la Supervisió dels centres de Formació d'Adults i amb la missió, entre d'altres, de coordinar i orientar als inspectors/es que tenien escoles d'adults en la seva demarcació, i preparar els esborranys legals proposats per la Direcció General; fent de pont, en una paraula, entre els dos departaments en matèria d'inspecció.

En el cas de l'expedició de títols, s'assignava al Departament de Benestar Social la potestat d'expedir els títols acadèmics que impartien les escoles d'adults ja que estaven funcionalment transferides (Departament de la Presidència, 1995). Tanmateix, l'expedició de

títols per part del Departament de Benestar Social “s’ajustarà a les característiques tècniques que estableixi el Departament d’Ensenyament” (art. 1.2). Un Decret posterior (Departament de la Presidència, 1997), un cop la LOGSE implantada, disposarà que “el conseller de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya expedirà els títols pel que fa a l’àmbit d’actuació de la formació permanent d’adults” (Art. 13.2). “Els títols portaran imprès (...) les signatures del conseller del departament que l’expedeixi” (Annex 3.2). En l’Annex 1 s’inseria el model oficial de títol i sota la signatura de Juan Carlos I, *rey de España*, hi havia l’opció que el signés el Conseller d’Ensenyament o Benestar Social. A continuació segueixen totes les dades que s’han de complimentar. Lleras (desembre 1995), president d’AEPA, referint-se al primer Decret, qualificava d’extremadament greu la mesura:

A nivell laboral suposaria deixar constància que les persones que tinguin un títol del Departament de Benestar Social, si són joves, provenen del fracàs escolar. Representaria, per tant, estigmatitzar-los de per vida i aquesta titulació passaria a ser considerada de segona en el mercat de treball (p. 35).

Mai no es va dur a terme, mai va expedir un títol de Graduat Escolar ni de Graduat en Secundària. El departament de Benestar Social, en una de les conclusions del seu “Informe de compliment de la Resolució 75/VI del Parlament de Catalunya (BOPC, 2000) sobre adscripció de competències pel que fa a la formació d’adults” de 17 de novembre de 2000, proposa “

la modificació del Decret 284/1995 d’11 d’octubre, per tal que el Departament d’Ensenyament, competent per a l’expedició de la resta de títols acadèmics i professionals corresponents als ensenyaments reglats de la LOGSE, sigui també competent per expedir els títols (...) pel que fa a l’àmbit d’actuació de formació d’adults (Registre d’entrada al Parlament, 20/11/2000, arxiu de CCOO).

7.4.3.2 *El Decret de Centres.*

Hem assenyalat repetidament que cada centre de formació d'adults tenia una vida pròpia fruit de la història comuna de les escoles d'adults i de la pròpia dinàmica interna. El Decret de Centres (Departament de Benestar Social, 1994d) pretenia la seva regulació. La revista *PAPERS* (juny 1994) ho assimilava metafòricament a un part “una mica fora de lloc que demostra les tensions internes i les contradiccions no resoltes del Govern de la Generalitat sobre el tema de l'educació de persones adultes” (Ayuste, Cañada, i García, 1994, p. 25).

Recollim alguns dels fragments dels comentaris que fan les autores de l'article de *PAPERS*. Parlen d'una confusió i una deformació semàntica. “El Decret no regula els centres de formació d'adults, com diu⁴³⁰, sinó els centres de formació *bàsica* d'adults, lliscant el concepte «bàsica» cap el purament compensatori” (Ayuste *et al.*, 1994). És a dir, com diu el propi Decret a les Disposicions Addicionals, no regula els centres que imparteixen formació per al món laboral, ni pel lleure i la cultura, ni els centres penitenciaris, ni els d'extensió agrària, tots ells “centres de formació d'adults”.

Per què parlar aleshores de formació d'adults quan només volem parlar de formació *bàsica* d'adults depenent de Benestar Social? – es pregunten -. És el vol i dol permanent, que demostra l'absència d'un model explícit d'educació de persones adultes a Catalunya.

El Preàmbul del Decret cita la LODE, i la LOGSE, lleis del sistema educatiu que porta a les autores a concloure que “es tracta, per tant, de regular les «escoles» d'adults (...) d'adaptar els criteris escolars als centres d'adults” (Ayuste *et al.*, 1994, p. 25).

Continua insistint en els dos paradigmes presents en les forces de l'educació de persones adultes: les que voldrien tornar al Departament d'Ensenyament, “representades fonamentalment pel sindicats d'ensenyament amb una concepció adaptativa de l'estructura

⁴³⁰ Art, 1.1 del Decret: “Són centres de formació d'adults aquells que en exclusiva o no, es desenvolupen activitats en qualsevol dels àmbits definits a l'article 1 de la Llei 3/1991”. (Recordem que aquest article de la llei es referia a la formació bàsica, a la formació laboral i a la formació pel lleure i la cultura).

escolar a l'educació de persones adultes (...) i les que voldríem un tractament sociocultural adequat a les necessitats de les persones adultes" (Ayuste *et al.*, 1994, p. 25)⁴³¹ El Decret es refereix als ensenyaments reglats i no reglats. Nomenclatura, com hem vist, conceptualment falta de fonaments, que indueix a importants errors i restriccions a la practica. Critica que no hi hagi cap referència a la necessitat d'establir o participar en Plans Locals i acaba: "Tot plegat manifesta la contradicció entre el discurs obert i renovador de la Llei, per una banda, i les concrecions del Decret i... les Ordres posteriors (...) Hem perdut una ocasió. Hem perdut el pas! (Ayuste *et al.*, 1994, p.26) [Es refereix a l'eslògan que aquells anys feia servir la Direcció General, "No perdem el pas!"]

Coincidia en aquesta anàlisi el sòlid "*Projecte de Centre de Formació Permanent d'Osona Sud*" (2001) quan, descrivint els fonaments legals del seu projecte, comentava aquest Decret de centres de formació d'adults:

Aquest decret afecta fonamentalment les escoles d'adults de la xarxa pública del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, tot relegant aquests centres a l'àmbit de l'educació bàsica d'inspiració compensatòria (p. 27).

La Mesa per la seva banda prèviament al Decret s'havia mobilitzat de forma insistent i àmplia amb assemblees, amb una Jornada de Debat i finalment un Manifest el maig de 1993⁴³², com veurem en l'apartat específic que li dediquem. Recollim algunes de les reivindicacions més importants d'aquest Manifest: cap zona sense centre de formació d'adults, tot centre ha d'impartir la GESO, Mapa de Centres, recursos i plantilles suficients, integració de les escoles municipals a la xarxa pública de la Generalitat, reconeixement de totes les activitats educatives que ja es realitzen a les escoles d'adults, pla de formació

⁴³¹ Veurem més endavant, quan recollim textualment els documents de la Mesa que aquesta dicotomia, tot i en esquema ser correcta, admetria matisos.

⁴³² Annex imatges n. 34

d'adults, organització territorial, retorn de les competències d'ensenyament instrumental i bàsic al Departament d'Ensenyament. (Arxiu CCOO).

És fa inevitable recordar de nou la frase atribuïda al Conde de Romanones: “Ustedes hagan la ley que yo haré el reglamento”. Anteriorment a aquest Decret de centres semblava existir un rumb nou, diferent - sense nord clarament explicitat - de la concepció de la formació de persones adultes i dels seus centres per part del Departament de Benestar Social. L'aterratge amb aquest Decret segueix la pista del Departament d'Ensenyament amb poques variants administratives: el mateix 1994 s'estableix el calendari del curs (Departament de Benestar Social, 1994e), s'organitza el funcionament del registre general de centre i el règim d'autorització de centres (Departament de Benestar Social, 1994f; 1994g), es convoca el procés electoral per la provisió d'òrgans de govern, unipersonals i col·legiats als centres (Departament de Benestar Social, 1994h) i s'estableix el procediment de gestió econòmica dels centres (Departament de Benestar Social, 1994j). Anualment es publicaran les Ordres disposant el calendari de les activitats formatives de dilluns a divendres seguint el calendari escolar⁴³³ amb escasses variants i adaptant els currículums corresponents quan es tracti d'ensenyaments amb els que s'obté un títol del sistema educatiu. Dos anys més tard es publicarà la convocatòria d'acreditació dels mestres de formació d'adults per a l'exercici de la direcció dels centres (Departament de Benestar Social, 1996e) i progressivament es va normalitzant la formació de persones adultes seguint un mimetisme adaptatiu al Departament d'Ensenyament. Les aigües van tornant mica a mica a la seva llera escolar.

El mateix any 1994 es van fer arribar als centres les “Instruccions de la Direcció General de Formació d'Adults sobre l'organització i el funcionament dels centres i aules de formació

⁴³³ Sempre hi ha un interrogant subjacent a l'organització dels estudis de les persones adultes en els CFA. ¿S'han de descartar per sistema els horaris intensius de cap de setmana? ¿Amb persones joves i adultes s'ha de descartar per principi el mes de juliol? És evident que una nova organització dels ensenyaments hauria de respectar els drets laborals del professorat, però alhora les disponibilitats laborals dels educands adults. Hem insistit en aquest tema en mes d'un ocasió.

d'adults del Departament de Benestar Social per al curs 1994-95". AEPA, comentant aquestes Instruccions insistia en la decepció del procés de concreció de la Llei:

El desplegament de la Llei de Formació d'Adults, en el que fa referència als centres, contradiu les expectatives que aquella va crear. Per comptes de dibuixar un panorama específic per a l'educació de persones adultes, n'està construint un d'adaptatiu a l'educació primària i infantil (Arxiu particular).

Destaquem d'aquestes instruccions dos elements que molts mestres creien contràries a les necessitats educatives de la població adulta: la limitació a dos cursos el temps de permanència dels alumnes en un mateix nivell i la supressió indirecta de les llistes d'espera que feien suport a les reivindicacions d'incrementar el professorat: "El nombre d'alumnes matriculats no podrà superar la capacitat dels grups oferts. Els centres i les aules hauran d'acceptar les sol·licituds de nous alumnes sempre que hi hagi vacants".

Tanmateix, per una altra banda, les Instruccions que estem comentant reconeixien els "ensenyaments no reglats". Després d'afirmar que "s'ha de donar prioritat als ensenyaments reglats" continua:

Pel que fa als ensenyaments no reglats, s'hauran de concretar segons les disponibilitats horàries dels mestres de cada centre o aula. En la planificació d'aquests ensenyaments cal tenir en compte la demanda i l'oferta formativa que desenvolupen en el barri o municipi per tal d'evitar duplicitats (Instruccions...curs 1994-95).

7.4.3.3 Darrers anys de la formació d'adults al Departament de Benestar Social /

Benestar i Família.

Les eleccions de la tardor de 1999⁴³⁴ van significar canvis profunds en el govern de la Generalitat de Catalunya. Va cessar el conseller Antoni Comas que durant onze anys havia

⁴³⁴ Anteriorment, el "Pacte del Majestic" de 1996 entre Convergència i Unió i el Partit Popular, pel qual CIU donava suport a la investidura de José María Aznar com a president del govern espanyol i que va continuar posteriorment amb una cooperació parlamentària, contemplava implícitament la contrapartida

encapçalat el Departament de Benestar Social. L'ABC-CATALUNYA feia, anys més tard, el 2003, una síntesi periodística del seu pas pel Departament:

Antoni Comas, Conseller de 1988 a 1999, any en que renuncia a presentar-se. Acusat de fer servir la Conselleria com a instrument de penetració partidista en els barris i associacions cíviqes i com agència electoral. Va fer-se famós entre l'oposició "el talonari de Comas". Va resistir les crisis de govern, les peticions de dimissió i els enfrontaments dins el seu propi partit. En 1996 a la petició que les competències de Benestar Social passessin a altres departaments com s'havia fet en el Ministerio homòleg del Govern Central, la pressió d'associacions cíviqes i culturals van impedir la desaparició del departament. En la precampanya de les eleccions de 1999 el PSC va presentar una denúncia davant la Junta Provincial de Barcelona que va dictar una resolució en la que assegurava que el conseller havia infringit la llei electoral, posteriorment desestimada i arxivada per la Junta Electoral Central, per enviar cartes a beneficiaris de pensions no contributives, als residents dels habitatges d'ADIGSA i a les escoles d'adults, en que es posava a la seva disposició. Però per una altra banda es reconeixen factors molt positius en la seva gestió amb les situacions de persones desafavorides (ABC-Cataluña, 5/11/03).

El 29 de novembre de 1999 va ser nomenada Irene Rigau Consellera de Benestar Social (Departament de la Presidència, 1999, art. 12), conselleria que posteriorment passaria a denominar-se de Benestar i Família (Departament de la Presidència, 2002b). No obstant, es van continuar organitzant actes institucionals sense tanta ostensió i ressò mediàtic. Amb motiu del Dia Internacional de l'Alfabetització, el 8 de setembre de 2000, el periodista

dels suport del PP a CIU a les eleccions autonòmiques de 1999. En aquest darrer pacte d'investidura es contemplava la "Asunción de la educación de adultos por parte del Departamento de Enseñanza" [Redacció. (17 novembre 1999). El pacto PP-CIU para conseguir la mayoría absoluta. *EL PAIS*]. No es va dur a terme l'assumpció. V. González, E. (25 agost 1999). La legislatura de la pareja de hecho. *EL PAIS*. Recuperat de https://elpais.com/diario/1999/08/25/catalunya/935543251_850215.html. [V.](#) també la resposta de la Consellera a la pregunta sobre aquest tema del Diputat Bargalló d'ERC (DSPC Sèrie P-Núm. 8, 9/02/2000, p. 52). La situació va quedar en una mena de *stand by* com subratlla Judit Llopart, (abril 2000)

Manuel Campo Vidal va pronunciar una conferència a l'Auditori del Palau de la Generalitat. Al novembre d'aquest mateix any es va fer l'acte d'entrega del VI Premi de narrativa curta Rafael Farré a la sala d'actes del Departament, premi que es va continuar convocant anualment fins el final de la legislatura l'any 2003 que es va lliurar el IX⁴³⁵. Una jornada sobre immigració – “noves necessitats, noves respostes” – recollia les experiències d'arreu del territori, donant veu a les experiències i mostrant un nou tarannà d'apropament al professorat⁴³⁶. Es van continuar transformant formalment les aules en centres públics de formació d'adults, transformació que continuava sent una de les reivindicacions de les escoles d'adults⁴³⁷. També es van continuar integrant les aules a centres públics, inaugurant noves seus, com les dels centres de Sant Joan Despí o el Prat de Llobregat, una altra de les reivindicacions mantingudes al llarg del temps i poc assolides⁴³⁸, i es va donar un impuls al nombre de centres que podien impartir el Graduat en Educació Secundària com hem vist en l'apartat corresponent. Aprovada l'ordenació curricular del graduat en educació secundària es van regular i convocar les proves específiques per obtenir-lo (Departament de Benestar i Família, 2003c; 2003d). Es van regular i convocar també les proves específiques per obtenir el certificat de formació instrumental. Un breu apunt sobre aquest certificat.

Amb la LOGSE de l'any 1990 no solament va desaparèixer el Graduat Escolar de la LGE de 1970, també el Certificat d'Estudis Primaris. El cicle instrumental a les escoles de persones adultes s'havia dividit tradicionalment en tres nivells, alfabetització, neolectors i certificat. La desaparició del Certificat d'Estudis Primaris deixava sense cap mena de

⁴³⁵ Annex imatges n. 47

⁴³⁶ Annex imatges n. 74

⁴³⁷ Consultant el llistat que ofereix la web del DOGC a l'entrada “creació de centres de formació d'adults”, es constata que hi va haver escassa formalització de les aules en els primers anys de dependència del Departament de Benestar Social, hi va haver un increment en la creació de centres entre els anys 1994 i 1999, - 26 centres creats – i se'n van continuar creant a menor ritme entre l'any 2000 i el 2003. El 25/10/2001 hi havia 44 centres creats (Arxiu particular).

⁴³⁸ Annex imatges, n. 39

reconeixement els estudis que realitzaven les persones que feien el cicle instrumental i que no continuaven amb el Graduat d'Educació Secundària. Per pal·liar aquest problema el Departament va crear el Certificat de Formació Instrumental, sense valor acadèmic, però que en el seu moment hauria pogut tenir certa rellevància laboral. No es va promoure de forma suficient i ha quedat com un certificat de reconeixement a l'esforç personal.

També es va insistir en la formació permanent del professorat dels centres d'adults. El curs 2001-02, per exemple, el Programa de formació de formadors oferia cursos sobre les TIC, sobre la Nova Immigració, sobre didàctiques d'algunes matèries del Graduat en Secundària, l'autoformació i els equips directius. El Centre de Recursos per la seva banda va continuar fent formació específica: la tasca de l'aula d'autoformació en els centres i aules de formació d'adults o les escoles d'estiu celebrades en el recinte històric de la UB els anys 2002 i 2003⁴³⁹

La Unió de Pagesos va establir amb el Departament de Benestar

un programa de formació destinat als treballadors immigrants, durant la campanya de recollida de fruita, que va consistir en l'ensenyament de la llengua catalana oral i es va impartir en diverses poblacions de les comarques del Segrià, l'Alt Empordà i el Baix Empordà (Arxiu particular).

La memòria d'octubre de 2002 constata la participació de 336 homes i dones en total⁴⁴⁰

No obstant, alguns problemes permanents com la manca d'espais suficients i adequats, va continuar portant reivindicacions al carrer, com la de l'escola d'adults Morera-Pomar de Badalona que al començament del curs 2000-01 van fer les classes al carrer, segons recull la crònica de Rosa Díaz a EL PUNT (Díaz, 2 d'octubre de 2000, p. 6), o la problemàtica de l'entitat privada que assumia el centre de la Font de la Pólvora-Vila-roja i el Barri Vell de

⁴³⁹ Annex imatges n. 86

⁴⁴⁰ Annex imatges n. 84

Girona, on la Consellera promet una aula pública pel curs vinent davant les mobilitzacions de l'1 i el 2 de març de 2000 (EL PUNT-Comarques, 3 de març de 2000)⁴⁴¹.

Les eleccions de novembre de 2003 van significar el final dels 23 anys de govern de la federació de CiU. Un acord entre el PSC, ERC i ICV-EUiA anomenat el pacte del Tinell va donar pas al que es va denominar el Govern Tripartit. La formació de persones adultes tornava de nou al Departament d'Ensenyament (Departament de la Presidència, 2004). Prèviament havia estat cessada la Directora General de Formació d'Adults el desembre de l'any anterior (Departament de Benestar i Família, 2003f) i substituïda provisionalment per la subdirectora general de formació d'adults. Casamitjana i Formariz (2003) en carta oberta als partits polítics preveient la possibilitat de canvi de dependència administrativa i advertien que “la gran contradicció d'aquests últims anys no és que Benestar hagi fet assistencialisme, com s'ha dit. La contradicció és que en el dia a dia s'ha fet ensenyament des de Benestar” (p. 7). Ni assistencialisme, ni “ensenyament escolar”, i si no s'estava d'acord amb el model ensenyament a Benestar Social, aquest model seria consagrat a Ensenyament: “Possibles canvis d'adscripció: el pas a Ensenyament, un pas en fals” (p. 7)

7.4.4 La relació amb els municipis.

Ja ens hem referit a la relació de la Direcció General de Formació d'Adults amb els municipis en el paràgraf dedicat a la personalitat de la Directora General. Depenia molt de l'adscripció política de l'Ajuntament, també de les afinitats personals, de les competències institucionals i dels protagonismes. Ens referirem en aquest apartat als plans locals com a una de les formes de crear sinèrgies entre totes les instàncies que realitzen educació de persones adultes en un territori determinat.

⁴⁴¹ Annex imatges n. 80 i 81

7.4.4.1 Uns precedents dels plans locals.

Durant tota la dècada dels vuitanta les escoles d'adults van mantenir una relació estreta amb l'entorn. Relació recíproca. L'entorn tenia en compte les escoles d'adults i la formació que podien oferir. Dos exemples poden il·lustrar aquesta afirmació: el campament gitano de Riu Sec a Ripollet i el Projecte d'Animació Comunitària de Baró de Viver de Barcelona Ciutat.

En els anys vuitanta es va instal·lar un **campament gitano a la llera del Riu Sec** en el terme municipal de Ripollet. L'Ajuntament va instar al Departament de Benestar Social que endegués un programa social en vistes a un futur real·lotjament de totes les famílies que allí hi vivien. Les diferents Direccions Generals del Departament coordinades per la de Serveis Comunitaris van establir una actuació conjunta amb l'Ajuntament de Ripollet i l'Associació gitana de Sabadell. L'escola d'adults de Ripollet el curs 1988/89

va presentar el seu projecte educatiu a la Direcció General d'Afers Socials en el que es proposava iniciar una experiència de Desenvolupament Comunitari (...) Aquesta sol·licitud va coincidir amb la creació del programa Riu Sec, que incloïa un apartat d'alfabetització d'adults. La proposta de la Direcció General fou que els mestres de l'Escola assumissin totes les responsabilitats de la formació d'adults del campament de Riu Sec, sense reducció de l'oferta de l'Escola, el que va suposar quatre contractes laborals de durada determinada (Escola d'Adults Jaume Tuset, 1999, p. 5).

Les tasques de l'escola, a més d'alfabetitzar, era participar en la formació encaminada als tallers laborals i als real·lotjaments immediats. En un model d'adaptació dels programes a la realitat de l'aula, els mestres de l'escola d'adults ens expliquen:

Per entendre el paper que hi està fent l'Educació d'Adults cal partir del fet que l'element motivador no és principalment el d'aprendre a llegir i escriure (amb algunes excepcions) sinó d'altres que giren a l'entorn de les seves necessitats més immediates i també de

subsistència com poden ser l'obtenció del carnet de conduir, la participació en un curs de l'INEM i la possibilitat d'accedir a un habitatge (Claustre E. D'A. Ripollet, 1992, p. 21).

A mesura que les necessitats de formació d'adults al Campament de Riu Sec anaven disminuint perquè s'anaven acomplint els terminis de reallotjament, es va anar ampliant l'oferta pública de l'Escola alhora que també s'iniciaven algunes experiències noves (Claustre E. d'A. Ripollet, 1992, p. 22).

Era d'esperar un enfrontament entre la Direcció General i l'Escola d'Adults per la reducció de personal, que la primera creia sobrant acabada l'experiència de Riu Sec, mentre que l'escola d'adults creia necessari mantenir el personal per a l'ampliació de l'oferta de formació en coordinació amb altres entitats del poble i per l'elaboració d'un projecte de Desenvolupament Comunitari. Es van succeir tancades a l'Ajuntament i presència massiva als Plens per obligar al Municipi a prendre partit i exigir una reunió amb la Directora General. Aconseguida la reunió va donar com a resultat elaborar un Pla de Formació d'adults per a Ripollet i posar els recursos humans i materials per fer-ho possible.

El projecte *Entrelíneas*⁴⁴² realitzat al barri Baró de Viver de Barcelona parteix de la constatació per part del Centre Cívic del barri que a les condicions de vida socioeconòmicament febles els acostuma a acompanyar uns nivells de formació acadèmica baixos o inexistents (alt grau d'analfabetisme en el moment de realització del projecte), un alt nivells d'atur i una escassa participació ciutadana. Aquesta escassa participació es constata, es constata, en la baixa assistència de les persones amb dificultats lectoescriptures a l'aula municipal d'adults. El projecte es va desenvolupar durant el curs 1986-87 i se'n va publicar l'anàlisi-memòria el 1989. Jordi Mena, el director del Centre Cívic i coordinador de la publicació el presenta com un model globalitzador

⁴⁴² Annex imatges, n. 42

en el qual hem volgut treballar alhora tant l'ocupació com l'alfabetització i l'animació; aquest model, que pensem que ha de ser dissenyat i executat amb la combinació de diversos sabers i habilitats; aquest model, en definitiva, ha adonat uns fruits dels quals ens sentim raonablement satisfets: la creació d'una Cooperativa de serveis a partir del grup de més grans de 25 anys, la creació d'una associació juvenil amb voluntat d'incidir en el seu entorn a partir del grup de menors de 25 anys, el fet d'incidir en gairebé un 20% de l'analfabetisme, impacte produït en el barri i el seu moviment associatiu, l'increment de participació en l'aula de adults, etc., em semblen resultats que permeten de pensar en la pertinença d'aquest estil de treball comunitari (Mena, 1989, p. 7).

El projecte es va realitzar en quatre fases:

a) donar a conèixer el projecte, fer les diverses connexions per tal de garantir el suport de les institucions i poder dur-ho a terme, prendre contacte amb el moviment associatiu del barri per comptar amb la seva aprovació i col·laboració; b) fer tot el procés de selecció dels alfabetitzadors a partir de la gent del barri; c) curs de formació de l'equip d'alfabetitzadors i recerca i organització dels analfabets; d) dur a terme l'alfabetització i animació comunitària (p. 15).

La valoració dels promotors és molt positiva: “La realització d'«Entrelíneas» a cobert plenament als seus objectius amb la triple dimensió d'alfabetització, ocupació i animació comunitària” (p.34).

7.4.4.2 La necessària coordinació: plans locals i comarcals.

La Llei de Formació d'Adults de Catalunya, com hem vist, contemplava tres àmbits d'actuació: la formació instrumental i bàsica, la formació pel lleure i la cultura i la formació laboral. Des del seu naixement les escoles d'adults havien assumit en els seus programes els dos primers àmbits. Però, esquematitzant, la presència dels ajuntaments democràtics a partir dels anys vuitanta va significar entre molts altres aspectes la creació d'institucions públiques

com els centres cívics que oferien tallers culturals diversos, mentre l'INEM i el Departament de Treball desenvolupaven formació ocupacional, i ajuntaments i Política Lingüística/CNL català per a persones adultes. A aquest panorama d'ofertes diverses caldria afegir moltes altres com els casals culturals, els 43 punts Omnia⁴⁴³ inicials i les 62 Oficines de Benestar Social a partir dels anys noranta (Departament de Benestar Social, 1996c), i la important xarxa de biblioteques que s'anava estenent. El públic al que anaven dirigides totes aquestes ofertes en part coincidia amb els de les escoles d'adults.

Durant tota la història que examinem la necessitat de coordinar les actuacions formatives era evident i ha continuat sent evident en temes com el català bàsic per a persones adultes, que s'han continuat duplicant o triplicant les actuacions, si tenim en compte les entitats del tercer sector, en una oferta descoordinada; descoordinació també de les escoles taller amb les escoles d'adults, o dels cursos ocupacionals per a treballadors poc qualificats, en què els participants haurien necessitat prèviament o simultània una formació instrumental bàsica. No es va crear l'Institut Català de Formació d'Adults o de Formació Permanent en el Departament de Presidència, que es pensava com l'organisme autònom de coordinació dels diferents departaments i instàncies de la Generalitat que feien formació de persones adultes, per no duplicar ofertes i optimitzar-les. Aquest Institut hauria facilitat la planificació i la coordinació de les diferents iniciatives realitzades en i per els municipis. Tampoc va acabar de complir els seus objectius la Comissió Interdepartamental sorgida de la Llei, per les causes que hem adduït més amunt.

No obstant, la mirada àmplia de la Llei, les diferents propostes parlamentàries, les de les associacions de municipis, les aportacions dels experts/es i la dels moviments socials,

⁴⁴³ La Xarxa Omnia és un projecte d'accés a les noves tecnologies, a partir de les entitats ubicades en territoris amb dèficits socials, culturals i econòmics. El 1999 se'n van crear 43 Punts Omnia i dos anys més tard 68 més. Una actualització es pot trobar a https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/accio_comunitaria_i_voluntariat/accio_comunitaria/projecte_omnia/ També se'n fa ressò *PAPERS d'Educació de persones adultes*, núm. 34, abril 2000, pp. 32.

abonant la pròpia pràctica de les escoles d'adults des dels orígens, havia remogut les aigües socialment estancades de la formació de persones adultes. S'hi sumava la presència pública de la formació d'adults afavorida per la incidència dels sindicats d'ensenyament i els partits a l'oposició i, evidentment, la lletra de la Llei que dictaminava que “les corporacions locals han d'elaborar plans locals de formació en els quals cal expressar les necessitats existents i futures i les iniciatives per a resoldre-les” (art. 20.1). Tot plegat va fomentar l'eclosió de marcs teòrics pel desenvolupament de plans locals amb un esquema que *mutatis mutandis* s'anava repetint: anàlisi de la situació, necessitats, demandes i expectatives de la població adulta del territori; anàlisi de l'oferta de l'àrea local i noves possibilitats; objectius i estratègia a seguir, estructures necessàries i professionals adients; fonts de finançament; pautes de seguiment i avaluació; i organigrames d'àmbits i funcions (Ayuste, Formariz (coord), Lleras i Martí, 1993). El n. 1 de la Col·lecció de Guies Metodològiques de la Diputació de Barcelona va ser el *Pla local d'educació d'adults* (Diputació de Barcelona, 1994)⁴⁴⁴. Van sortir vàries propostes de plans locals municipals com el de Sant Joan Despí que gairebé mai van tenir el recorregut esperat si els seus impulsors assumien altres responsabilitats. Malgrat aquesta realitat, la Diputació durant aquests anys va mostrar una sensibilitat davant els problemes de l'organització de l'educació, del rol dels municipis i en concret en relació a “la Formació Permanent, entesa com el conjunt d'activitats educatives que s'adrecen als ciutadans de més de 16 anys.” Amb motiu de recavar informació va realitzar un viatge a Alemanya amb els següents objectius: conèixer la política local a Alemanya pel que fa a la formació permanent; conèixer l'experiència de les universitats populars; aproximar-se als mecanismes de disseny, articulació i coordinació entre els diferents àmbits de la formació permanent” (Formariz, 1999, pp. 33-35).

⁴⁴⁴ Annex imatges n. 42

A **Ripollet** a partir de l'experiència de Riu Sec i de la col·laboració de l'escola d'adults en dos cursos de formació ocupacional per a dones de treballadores familiars, amb el resultat de la creació d'una cooperativa (Aragoneses, Escuder, Gómez Rigat, Porras i Vergara, 1995), l'escola va plantejar la necessitat d'un Pla Local de Formació d'Adults pensat per a joves i adultes que volien continuar els estudis o volien incorporar-se al món laboral. Va ser un dels pocs Plans Locals amb participació del Departament/Escola d'Adults i l'Ajuntament, com recorden els autors de la "Memòria de la 1a. fase del Pla Local de Formació de Salt" (2003) al que ens referirem més endavant. El juny de 1994 l'Ajuntament va organitzar una jornada dirigida a regidors i tècnics de l'Àrea de Serveis al Ciutadà i mestres d'adults "per explicar a tothom com l'hem fet, quins programes s'estan aplicant, avantatges, inconvenients i possibles solucions" (Arxiu particular)⁴⁴⁵. Tanmateix, el 25 de novembre de 1994 l'equip d'educadores de persones adultes de Ripollet, des de la seva experiència - "després de gairebé tres cursos del Pla de Formació d'Adults [PFA] de Ripollet" -, feien unes reflexions que poden estendre's a la majoria de Plans o intents de Plans Locals

El PFA és un pla de professionals, amb poca o nul·la participació dels usuaris. El temps que s'inverteix en reunions i coordinacions no és proporcional als resultats obtinguts. El pla està mancat d'una coordinació estreta amb les entitats del poble. No hi ha una estructura local que aglutini totes les entitats que fan formació de persones adultes (Equip d'educadores, 1994, p.1).

A **Reus**, des dels inicis dels anys 80 l'Ajuntament va anar desenvolupant programes de formació de persones adultes, segons Charo Romano (1997), directora de l'Institut de Formació i Empresa de Reus. "Les primeres accions formatives es centraren en campanyes d'alfabetització i de preparació per a l'obtenció del títol de Graduat escolar" (p. 25). Després s'amplià l'oferta amb cursos de formació ocupacional i escoles taller. L'any 1990 es va

⁴⁴⁵ Annex imatges n. 42

elaborar el Pla Local de Formació Permanent. L'any 1992 “les àrees de Serveis al Ciutadà i de Formació Ocupacional inscrites dins la regidoria de Dinamització Econòmica”, segons informava Pilar Crua (2 de febrer de 1992) en el Diari de Tarragona, “han elaborat un pla global de tota la formació d'adults de la ciutat”. Van proposar a la Generalitat crear “un institut o patronat, amb autonomia però regit per l'Ajuntament i la Generalitat que unifiqui els ensenyaments per a adults a la ciutat”. El Pla pretenia treballar “el sistema educatiu reglat, la formació orientada al treball i la formació pel lleure”. Es plantejava prioritzar els sectors més necessitats de formació així com els “treballadors en actiu que volen reconvertir la seva pròpia experiència professional”. “L'esquema es completa amb els serveis d'inserció laboral i d'orientació”. No va quallar la institucionalització compartida amb la Generalitat i finalment el 1992 es va crear l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell que ofereix “Serveis d'orientació i ocupació, un Àrea de Formació (Formació Orientada al Treball, Formació Cultural de Base i Formació en el lleure), Àrea de Coordinació pedagògica i Àrea de Gestió i Administració” (Romano, p. 25). En un fulletó d'informació de l'Institut de l'any 1996/97 es pot comprovar la importància de l'oferta formativa en els quatre àmbits de l'Àrea de Formació. Hi ha un catàleg de més de seixanta cursos.

També a **Tarragona** es plantejava el curs 1992-93 la realització d'un Pla Local.

Començava per enumerar els programes i serveis que es portaven a terme: programa de formació general de base, programa d'orientació i inserció laboral, programa de formació pel lleure, la cultura i les actituds cíviques. Un organigrama feia dependre d'un tècnic municipal una coordinadora de serveis implicats en l'educació d'adults de Tarragona.

Un Pla Local de Formació d'Adults és per antonomàsia municipal, comarcal o de districte /barri en les ciutats. Però tenint en compte les entitats i institucions lògicament conferides hauria de ser alhora interinstitucional. Tenim l'exemple de Ripollet, de col·laboració entre l'Ajuntament i la Generalitat, als que hauríem d'afegir molt posteriorment el de **Salt**

(Girona), *Fem un Salt solidari*⁴⁴⁶, molt més elaborat i ambiciós, que es va presentar públicament l'octubre de 2002 i que va partir d'un conveni marc entre el Departament de Benestar Social (CFA Les Bernardes), l'Ajuntament de Salt i la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona. Va realitzar una important primera fase de difusió del Pla, captació i formació de voluntariat, per poder desenvolupar a continuació la formació del català com a llengua vehicular entre les persones nouvingudes. El Pla partia d'un concepte de la formació que superava la transmissió de coneixements i es va dotar d'un material didàctic molt elaborat metodològicament. "La formació està emmarcada en la vida comunitària (...). No es pot pensar en la construcció d'un Salt Solidari només des de la formació si simultàniament s'estan aplicant polítiques gens solidàries i clarament insolidàries" (Parra, Colomer, Zaro, i Molina, 2003, p. 5).

En aquesta línia la Proposta 3 plantejava que

El Pla local de formació de Salt s'ha d'emmarcar en un pla municipal de polítiques afavoridores de la integració social de les persones immigrades nouvingudes i de la cohesió social de la comunitat saltenca. La formació ha de ser un camí, molt important però no l'únic, a l'hora de fer un salt solidari (Parra *et al.*, 2003, p. 17).

Al igual que el de Ripollet la seva vida ha estat curta.

Sovint van ser les escoles d'adults les que partint d'una tradició històrica comunitària iniciaven programes en què s'implicaven juntament amb entitats de l'entorn i alguns serveis municipals. Des de l'escola comarcal "Miquel Martí i Pol" de **Manlleu** es va impulsar un ambiciós Pla integral de formació i ocupació amb la presència en una primera època dels ajuntaments de Vic, Manlleu i Torelló. Miquel Casanovas (1996) anys més tard explica l'experiència des d'una perspectiva local marcada en aquell moment per la interculturalitat, sense oblidar tots els problemes de caire formatiu de la comunitat:

⁴⁴⁶ Imatges històriques, n. 87

L'escola, reconeixent-se com a un dels instruments educatius de la comunitat, s'adona que no pot pensar, i molt menys actuar, tota sola. Comença un procés durant el qual troba persones i entitats amb les quals s'estableix una sintonia de "pensament-acció". Primer l'associació de veïns del barri de l'Erm, més endavant l'associació del Lledoner que, juntament amb la fundació Bofill afavoreixen la contextualització de l'activitat educativa, el grup Trama Osona promogut per persones de l'Escola Taller de Torelló, del Centre d'Aprenentatge Laboral de Vic, més recentment el GRAM, Associació de caràcter multiprofessional i pluridisciplinar orientada a afavorir el desenvolupament comunitari d'Osona (p. 22).

Més endavant amb l'Ajuntament, Caritas, CCOO i l'escola d'adults promouran l'associació catalano-marroquina Jameiat Essalam (Soler, 1999)⁴⁴⁷ com a associació d'ajuda mútua i d'interlocució cultural. Amb la crisi de la filatura més de mil dones es van quedar a l'atur. "L'escola, l'Ajuntament i posteriorment l'associació GRAM, afavoreixen un procés autoorganitzatiu que cristal·litza amb l'Associació de dones de Manlleu" (Soler, 1999). Recollim finalment l'anàlisi avaluativa que fa en Miquel Casanovas del procés fins el moment en què escriu i que explicaria en part, juntament amb els canvis dels actors que impulsen aquests projectes, la seva escassa consolidació en el temps:

El procés fins avui ha estat a voltes precipitat i més instintiu que programat, altres vegades s'ha caminat més de la mà dels principis que no pas d'una "praxis" raonable. Diria que en certs moments el creixement i l'expansió s'ha menjat "la quotidianitat" (Casanovas, 1996, p. 23).

Malgrat tot, el treball comunitari on es troba l'escola d'adults de Manlleu va continuar amb "El programa per la millora de la convivència i la cooperació" al barri de l'Erm. Una simple lectura de les entitats promotores indica un ímprobe treball previ del que l'escola

⁴⁴⁷ Annex imatges n. 13

d'adults no s'ha quedat al marge: l'associació de veïns, la Peña Flamenca, Càritas, CITE (CCOO), Jameiat-Essalam, Escola d'adults, Llar Municipal del Jubilat, Centre Islàmic de Manlleu, Grup de dones de Manlleu i l'Escola de Cultura de la Pau (L'Erm-Manlleu, desembre 2003).

Prèviament a aquest treball en xarxa que hem descrit, un ambiciós seminari comarcal, el juny de 1990, amb el títol *Una comarca en reconversió. El repte de la formació d'adults a Osona*, podria considerar-se com un dels punts de partida de tot el treball comarcal. Va ser inaugurat pel director de l'escola Universitària de Mestres "Balmes", i hi van participar diverses experiències comunitàries de formació d'adults i treball social: les Escuelas Campesinas de Castella, el Preescolar Na Casa de Galícia, la Samba Kubally de la comarca de la Selva i el marc curricular dissenyat per la Comunitat Valenciana. Precedia tot el dossier que havia elaborat Trama-Osona i que s'havia lliurat als participants al seminari un llarg estudi sociològic de la comarca. Una cita de la presentació pot orientar l'hàlit del seminari:

Estem convençuts que el treball social i les tasques formatives en el camp dels adults, moltes vegades no abasten el que han d'abastar (...) Ens hem acostumat a la sectorialització institucional, i a la superespecialització professional, i oblidem massa sovint el paper generador que, com a dret i deure, té la comunitat. Aquesta manera de procedir que nosaltres valorem com a negativa, avui es troba reforçada pel tarannà del nostre temps assentat sobre criteris productivistes i consumistes (Una comarca en reconversió, 1990, s/p).

Cal ressenyar també l'esforç de la **Mancomunitat de La Plana** per orientar l'acció educativa de la zona. A partir del curs 1991/92 es formalitzen mancomunadament els cursos de formació bàsica a Tona, Centelles i Balenyà, responent a les necessitats formatives de pobles que no tenien en aquells moments ni els recursos ni la densitat crítica de demanda per poder fer ofertes estrictament locals. Aquest esforç es concretarà en el *Projecte de Centre de*

Formació Permanent d'Osona Sud (maig 2001). Era un esforç que venia de lluny com ho recorda el *Projecte*.

A partir dels anys noranta es veu la necessitat d'una coordinació comarcal que es tradueix en diverses iniciatives: en primer lloc, la dinamització d'aquesta coordinació a càrrec del col·lectiu Trama-Osona; després la implicació dels ajuntaments de Balenyà (Els Hostalets), Centelles, Manlleu, Masies de Voltregà, Roda de Ter, Sant Hipòlit de Voltregà, Tona i Torelló, porta Gram-Osona a realitzar un estudi de necessitats i la primera redacció d'un pla local (...) La primavera del 2000, des de l'ajuntament de Balenyà, Centelles i Tona, es va iniciar el procés per a la creació d'un centre integral, per tal de respondre satisfactòriament a les necessitats vinculades al tres àmbits que contempla la Llei 3/1991 (*Projecte*, 2001, pp. 5-6).

El projecte determina els òrgans de govern i de coordinació de les tres seus locals: un Consell de Centre format per responsables polítics de cadascun dels ajuntaments nomenats pels alcaldes respectius, l'equip coordinador del centre, un representant dels alumnes dels espais educatius de cadascun dels pobles i un representant de l'equip pedagògic (p.46), un Equip Coordinador de Centre format per una persona responsable de cadascun dels espais educatius locals, etc.

Més. Hem parlat d'una necessitat de coordinació interinstitucional, de la necessitat de coordinació territorial i de la coordinació entre escoles que es feia, mal que bé, amb la Mesa i AEPA. Ens falta ressenyar un intent de coordinació i reflexió de professionals de les escoles d'adults i d'entitats del 3r Sector per afavorir el desenvolupament de noves propostes amb agents socials i culturals diversos en el camp de la formació d'adults en el marc comunitari. El curs 1986/87 es va crear el col·lectiu **TRAMA** en l'entorn també d'AEPA amb participació de l'escola comarcal de Manlleu, escola d'alfabetització de la Mina, Escola d'Adults La Perona, CDES, Escola de l'Esplai de Barcelona, ESICO, Fundació Jaume Bofill,

Fundació Serveis de Cultura Popular i MOVIBAIX. El col·lectiu Trama és descrit al *Seminari de competències voluntàries dels ajuntaments en matèria d'Ensenyament* (5 novembre 1988) com un col·lectiu

que impulsa la realització dels seminaris de recerca de nous models formatius que representin una “alternativa crítica i renovadora”, integrin “els diferents agents socials” que incideixen en la formació de l'adult i “impliquin a les institucions” per tal d'elaborar un “projecte compartit”, amplïïn el marc curricular sota la “triada formació-cultura-ocupació”, “comportin una dinamització social de l'entorn”, i siguin “objectivables i repetibles” en altres zones. El col·lectiu trama intenta ésser un grup d'opinió i alhora de suport de iniciatives formatives (p. 12).

Entre els seus productes més coneguts està la publicació per part de la Fundació Serveis de Cultura Popular de “Experiències d'Alfabetització” (1991)⁴⁴⁸, fruit de la col·laboració en el marc del Seminari d'alfabetització de TRAMA (Seminari d'Alfabetització, 1991), del Grup d'Alfabetització de l'Escola Comarcal de Manlleu, del Col·lectiu d'Alfabetització del barri de La Mina i del Grup d'Alfabetització Comunitària de Castelldefels. TRAMA va tenir una presència notable a la comarca d'Osona. El febrer de 1994 es van dur a terme un conjunt de seminaris amb els mateixos objectius d'impulsar debats, facilitar la investigació d'aspectes concrets i avaluar experiències, intentant treballar conjuntament en la recerca i promoció d'iniciatives i nous models formatius adults. Havia col·laborat anteriorment en diverses propostes interculturals com els cursos d'estiu de l'Estudi General de Girona i de la universitat de Girona⁴⁴⁹

També a AEPA es va crear una Comissió de Plans Territorials que l'any 1993 els definia com

⁴⁴⁸ S'estava encara sota l'alè de l'Any Internacional de l'Alfabetització (1990). Annex imatges n. 13

⁴⁴⁹ Annex imatges n. 26

Un instrument basat en un Pacte social, el qual articula el màxim possible de recursos i agents per a impulsar un procés educatiu que faci possible la transformació i el desenvolupament de la comunitat que viu en un territori, sobre la base de la implicació de la pròpia comunitat en aquest procés (Comissió de Plans Territorials de l'AEPA, 1993, p. 3).

L'any 1997 AEPA va fer el disseny, elaboració i assessorament dels plans locals de Viladecans, Sant Joan Despí i Sant Celoni i va signar un acord de col·laboració amb la Diputació de Barcelona. Un dels apartats de l'acord consistia en l'avaluació i suggeriments d'aplicació de la investigació que estava duent l'Àrea d'Educació de la Diputació sobre l'oferta educativa dels municipis en educació i formació de persones adultes. A l'Informe de Valoració s'insistia en la importància dels Plans Locals i l'anàlisi de les experiències que s'estaven duent a terme: "l'IMFE Mas Carandell de l'Ajuntament de Reus, el procés intermunicipal d'Osona, l'incipient procés per a la construcció d'un Pla de l'Ajuntament de Viladecans,..." (Casamitjana i Formariz, 1997, p. 8). La col·laboració amb la Diputació de Barcelona va continuar a partir de 1997, especialment donant suport a l'edició de la revista *PAPERS*.

L'organització dels Plans Locals i Comarcals acostumen a tenir arquitectures poc operatives. El Pla integral de formació i ocupació de Manlleu, Vic i Torelló recomana la simplicitat organitzativa amb el criteris de participació, realisme, adequació, eficàcia, estalvi, cooperació i flexibilitat. La consciència de coordinar les diverses actuacions d'educació de persones adultes a través de l'organització de plans locals en els primers noranta no va ser exclusiva de Catalunya. Entre els documents policopiats que he pogut consultar hi ha un de Jaume Obrador que planteja un "proyecto para la creación de una red de planes locales de educación de adultos a nivel europeo" (13 de junio de 1992).

Per acabar aquest apartat, creiem que cal distingir entre un Pla Local, que significa la implicació institucional, d'un programa informatiu de les opcions formatives que existeixen a una localitat. Posem l'exemple ja citat, el de l'Ajuntament de **Torroella de Montgrí i l'Estartit**⁴⁵⁰. Evidentment la informació de les ofertes i recursos és un primer pas important que cal realitzar o pel municipi o per alguna entitat, però no és por confondre amb un Pla Local

Sensibilitat de coordinació existia també en una llista molt diversa de 24 "Programes experimentals" que en format de "peticions" es demanava poder realitzar a la Direcció General. D'aquests 24 programes experimentals el PLA GENERAL DE FORMACIÓ D'ADULTS citat anteriorment en recull la meitat. Dos dels que queden fora reflecteixen la sensibilitat de la necessitat de coordinació del moment. A Mollet, es vol promoure un projecte de formació bàsica amb la participació coordinada de l'escola d'adults i el Centre Regional Aragonès; a la Trinitat de Barcelona, coordinació del projecte Trini Jove [projecte de formació i orientació ocupacional per a joves] amb l'escola d'adults. Ja en els anys vuitanta l'escola d'adults del **Carmel**, col·laborava estretament amb el centre juvenil dels salesians per a la formació dels joves de l'escola. Projectes de col·laboració que s'han anat difuminant progressivament en una pràctica força generalitzada d'aïllament i *entotsolament* de les entitats de formació de persones adultes.

7.5 Profunda divergència en el moviment d'educació d'adults: AEPA i la MESA de l'Educació d'Adults

Hem descrit anteriorment com progressivament l'Associació AEPA, que va representar de forma unitària les escoles d'adults fins a finals dels vuitanta, i la MESA, sorgida en l'efervescència del pas de la formació d'adults al Departament de Benestar Social, van anar

⁴⁵⁰ Annex imatges n. 88

ampliant les seves diferències. Es podria parlar en llenguatge matemàtic de conjunts disjunts. Mantenien moltes interseccions en les reivindicacions inicials, però van anar diferint cada cop més profundament en els objectius publicitatats. Això feia que es veiessin progressivament com incompatibles i antagòniques. La MESA estava formada per dues sensibilitats que s'entrecruaven, la sindical i la de les escoles d'adults. Aquestes dues tendències tenien objectius matisadament diferenciats: els sindicals, més corporatius i polititzats, feien seu el desconcert de les escoles d'adults a Benestar Social que podia desgastar la coalició sòlidament assentada en el govern; els de les escoles d'adults coincidien en les reivindicacions de millora de les condicions laborals, però alhora estaven insatisfetes per unes infraestructures en molts casos clarament deficientes, la sensació de desconexió i deriva de la Direcció General de Formació d'Adults i la indefinició sobre com, qui i quan s'impartiria el nou títol del Graduat en Secundària durant la desena dels noranta. Com a moviment ampli, hi havia sectors que reivindicaven també altres aspectes, com un concepte més integrador de la formació de persones adultes, especialment en els primers anys de la MESA, en clara intersecció amb les proclames d'AEPA, intersecció mútuament ignorada. Com és natural, algunes i alguns mestres d'adults eren membres dels sindicats presents a la MESA.

Un tema que molt aviat va ser font de divergències va ser el paper i la presència del voluntariat a la formació bàsica de persones adultes. El plantejament del Departament de Benestar Social de promocionar el voluntariat al Programa d'Alfabetització va ser un element facilitador més perquè emergissin postures contraposades. Durant tots aquests anys la MESA va manifestar el seu rebuig al foment del voluntariat i dels col·laborador/es a les escoles d'adults. Es veia com una amenaça: "L'amença més gran a la que estan sotmeses les escola de persones adultes és l'intent de desmantellament de la xarxa pública" (Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya. Conclusions, 2003, s/p). Primer era l'amença del voluntariat, més endavant la desídia de les administracions que es palesava en "la manca de difusió i

divulgació de les escoles de persones adultes” (Mesa de l’Educació d’Adults de Catalunya. Conclusions, 2003, s/p). AEPA, en canvi, l’hi donava suport. La revista *PAPERS* d’AEPA hi va dedicar tot un número al tema l’any 1993. Si es parteix que la formació bàsica de les persones adultes és un dret, no és fàcil argumentar la presència i menys la promoció del voluntariat. Si, pel contrari, és parteix de la història de les escoles d’adults els arguments pràctics poden fluir més fàcilment: les escoles d’adults neixen de la detecció d’unes necessitats a les que es dona resposta des del voluntariat i que, en contra de la premissa que el voluntariat és un recurs de l’administració per no contractar personal, demostraria el contrari, els mestres d’adults funcionaris van sorgir de les lluites del voluntariat. Davant la detecció de necessitats formatives no cobertes, l’acció del voluntariat permet donar resposta ràpida, fa aflorar la necessitat i aquesta necessitat exigeix els recursos materials i personals de l’Administració.

La llarga editorial del número de *PAPERS* citat manté que els funcionaris contractats per l’Administració han mantingut durant anys “una quota de voluntariat important. La quota de voluntariat no la presentem tant com una quota física – més hores de dedicació professional de les establertes en el contracte amb l’Administració -, sinó com a quota actitudinal que es concreta en una proximitat a les necessitat educatives de les persones adultes”. Aquesta actitud junt a la presència de col·laboradors/es voluntàries afirma l’editorial (Editorial, 1993) que és un model “autòcton d’organització del centre”, que es podria considerar “endèmic en terminologia ecològica” (p. 4), que està en perill d’extinció per forces externes: la tendència general a la discontinuïtat i a la ruptura entre el temps professional i el temps privat, les tendències corporatives de defensa legítima dels avantatges professionals, però oblidant els interessos de la societat, i les tendències escolaritzadores. També està en perill per forces internes: la llei del funcionariat que consagra el dret privat de l’individu sobre els drets col·lectius, les pròpies insuficiències del model “endèmic”, “que no ha tingut temps

d'assentar una alternativa articulada" (p. 5) i el tipus de voluntariat amb "una actitud personal positiva, però no necessàriament una actuació social crítica o radical" (p. 6).

Comentant el programa d'alfabetització amb el que va aflorar amb més cruesa el tema del voluntariat, AEPA argumentava *ad hominem*. "El voluntariat és un recurs de la societat i com a tal cal aprofitar-lo. AEPA, com tantes d'altres, és una associació de voluntaris, molt abans d'aquest rebombori (...) Com podem criticar el voluntariat en abstracte i després demanar més participació voluntària a les juntes de les APAs, AAVV, Associacions d'Alumnes, etc." (AEPA, 1994, p. 28).⁴⁵¹

Un altre dels grans temes de discrepància entre AEPA i la MESA va ser el retorn a Ensenyament. Mentre per a la MESA, amb els partits polítics i els sindicats, va acabar sent un dels senyals d'identitat de manifestos i manifestacions, AEPA ja hem vist que mai es va manifestar a favor de quedar-se a Benestar Social, però tampoc mai va manifestar-se favorable al retorn a Ensenyament, perquè argumentava que a Ensenyament l'educació de persones adultes només tindria un rang molt secundari, marginal, de segona oportunitat recuperadora. La dependència de Benestar Social la va contemplar com una possibilitat d'avançar cap a l'Institut Autònom de Formació d'Adults sota Presidència. En conseqüència, les vagues generals de mestres que promovien les federacions d'ensenyament dels sindicats plantejaven al professorat d'adults la disjuntiva de seguir-les o abstenir-se amb la consegüent discrepància, de nou, entre AEPA i MESA.

Descriurem en els paràgrafs següents els dos itineraris que poques vegades van entrar en confluència. Normalment van discórrer entre discrepàncies mútues més o menys visibles.

⁴⁵¹ Normalment tots els arguments *ad hominem* acostumen a tenir certa debilitat argumental.

7.5.1 L'itinerari d'AEPA i les seves ramificacions.

Del 10 al 12 de maig de 1990 AEPA celebra les IV Jornades de debat a les Cotxeres de Sants amb sis taules: municipis, usuaris, treball social, sindicats, grups parlamentaris i treballadors d'educació d'adults. L'objectiu únic de les Jornades “era dur a terme un debat social sobre la Llei [de Formació d'Adults] abans de la seva entrada al Parlament (IV Jornades, 1990, p. 13). Hem recollit anteriorment un resum dels temes més importants tractats als debats previs a la Llei.

Les V Jornades van tenir lloc a l'Hotel d'Entitats els dies 12 i 13 de setembre de 1991. Després d'haver fet una “reflexió conjunta sobre la Reforma Educativa i les noves possibilitats que s'obren a l'Educació de Persones Adultes (...) es proposa un intercanvi de punts de vista i de propostes per definir línies de futur sobre dos temes fonamentals: els centres i els educadors, i el currículum”⁴⁵² (Arxiu particular).

Segons la revista *PAPERS* durant el curs 1992-93 es van fer grups de treball per abordar els següents temes: el currículum específic per a l'educació d'adults, la dona en l'educació d'adults, el procés d'aprenentatge en la formació bàsica, el diccionari de la terminologia de l'educació d'adults, l'educació especial, els plans locals i la formació de formadors. Paral·lelament a finals de 1992 AEPA va organitzar a l'escola d'adults de la Verneda un curs de gestió associativa d'entitats culturals⁴⁵³.

Durant el primer semestre de 1994 AEPA va organitzar una sèrie de “Esmorzars tertúlia” oberts al Centre Cívic de Sant Martí que “pretenen ser espais de debat sobre temes d'interès social, cultural i educatiu que directament o indirectament estan influïent en les polítiques culturals i educatives, i socials en general” (Desplegable⁴⁵⁴, arxiu particular). Se'n van programar tres: sobre la Llei de Formació d'Adults i la seva aplicació, l'Europa dels

⁴⁵² Annex imatges n. 25

⁴⁵³ Annex imatges n. 25

⁴⁵⁴ Annex imatges n. 44

Nacionalismes i cap a una societat Multicultural. El 22 de gener, al primer esmorzar tertúlia centrat en la Llei de Formació d'Adults, es va

crear una Coordinadora d'associacions i col·lectius d'educació de persones adultes en defensa d'un model democràtic i popular i en contra de l'actual tendència a burocratitzar i academitzar l'EA per part d'un sector important dels professionals funcionaris de l'EA. La major part de col·lectius que integren aquesta coordinadora són associacions de participants dels actuals centres i projectes educatius i associacions culturals i veïnals que recolzen aquesta iniciativa (Coordinadora d'Educació de Persones Adultes, 1994, p. 21).

Aquesta Coordinadora va redactar un "MANIFEST en defensa d'un model d'educació de persones adultes democràtic i popular" i se li va donar forma legal constituint FACEPA (Federació d'Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes)⁴⁵⁵ l'any 1996, que aviat va començar a reivindicar el GES presencial (Gené, 1995, p. 36).

Aquesta Federació es crea amb l'objectiu de potenciar un model d'educació de persones adultes crític i participatiu, en el que els participants, i entre elles les dones com a públic majoritari, puguin expressar la seva veu (...) Una de les fites més importants és la elaboració de la Declaració dels Participants amb la intenció de presentar-la en la propera Conferència Mundial d'Educació de Persones Adultes que organitza l'UNESCO i que tindrà lloc el pròxim estiu a Hamburg (Ayuste, 1997, p. 23).

L'anomenada "Carta dels Drets del Participants" va començar a gestar-se al Fòrum dels Agents Socials de desembre de 1996 celebrat a Barcelona amb la participació d'entitats de Catalunya i l'estat (Farré, 1997, pp. 32-33). La "Declaració dels drets de les persones participants" va acabar de consensuar-se a Saragossa el 3 de juliol de 1999 amb la participació de sis associacions de Barcelona i la seva àrea metropolitana i nou d'arreu de l'estat. Consta d'un preàmbul i 13 articles. Recollim un fragment de Preàmbul:

⁴⁵⁵ V. <https://facepa.org/federacio/historia/> (consulta, gener 2022)

L'elaboració i aprovació d'aquesta declaració correspon a les persones adultes participants en processos de formació que no tenen títol universitari ni cobren com a professionals de l'Educació de Persones Adultes, és a dir, a les persones amb una gran riquesa cultural on les veus de les quals han estat silenciades per la societat lletrada (Declaració dels drets de les persones participants, 1999, arxiu particular).

Acaba la declaració amb un entrecomillat: “Les persones participants en processos de formació de persones adultes volem uns drets que ens permetin tenir una educació adaptada a les nostres necessitats i interessos, i definida a través del consens” (Declaració dels drets de les persones participants, 1999, arxiu particular). Posteriorment es va redactar el “Código ético para una educación democrática de personas adultas”. Ja hem dit en alguna ocasió que la correcta insistència, al nostre entendre, en valorar la participació de “l'alumnat” a tots els nivells, les persones participants, i dels col·laboradors i col·laboradores, i la pròpia nomenclatura de *persona participant*, sembla oblidar que el professor/a també participa del procés educatiu i de forma significativa, també ha de sentir-se participant. No obstant, la insistència en els “participants” com a signe distintiu va continuar en els següents anys. El núm. 34 de *PAPERS* està dedicat íntegrament a “La veu dels participants”: “Una escola, una associació cultural democràtica és, ara més que mai, un espai formatiu que treballa per la igualtat, en el que el poder el tenen els participants” (Editorial, abril 2000, p. 4).⁴⁵⁶

L'any 1997 es va signar un acord de col·laboració amb la Diputació de Barcelona per realitzar diversos treballs d'assessorament i recerca en l'àmbit municipal de l'educació de persones adultes: una “anàlisi qualitativa i quantitativa de l'educació de persones adultes a la província de Barcelona”, una “Orientació i participació en el viatge d'estudis sobre l'EA de

⁴⁵⁶ Una nova experiència de participació va néixer a Catalunya durant aquests anys: les Xarxes d'Intercanvi de Coneixements. Dintre de la col·lecció Experiències de Pedagogia Social la Fundació Serveis de Cultura Popular va publicar *Xarxes d'Intercanvi de Coneixements* (1996), basades en la reciprocitat dels coneixements, la diversitat, la igualtat i la gratuïtat. Nascudes els anys setanta a Orly. A Catalunya es van crear xarxes a Castelldefels, l'Escala, Mataró, Centre penitenciari de Figueres, Nou Barris de Barcelona... (Annex imatges n. 55).

regidors i tècnics municipals” a Hamburg i Dresden i un acord de compra d’un número determinat de la revista *PAPERS* per distribuir-la als municipis, col·laborant així en la seva edició. AEPA va editar un opuscle de difusió de les seves activitats durant el curs 1997-98. Ressenya els cursos i seminaris que ha realitzat i realitza a i amb diverses entitats, els congressos on ha participat i les conferències que ha impartit, el disseny dels plans locals de Viladecans, Sant Joan Despí i Sant Celoni ja esmentats, els projectes realitzats, la relació amb FAEA, FACEPA, l’Associació Rosa Sensat, la Fundació Pere Tarrés, l’IMFE Mas Carandell de Reus i CREA, els grups de treball de l’entitat i els assessorament diversos que ha realitzat.⁴⁵⁷

Davant la important manifestació del 8 de febrer de 1998, convocada per la Mesa i els sindicats, amb àmplia ressonància als mitjans de comunicació AEPA i FACEPA van respondre amb dos documents: “A l’opinió pública” i “Model d’educació de persones adultes”. Recollim alguns fragments dels dos documents. Del document “A l’opinió pública”, subtítulat “Davant l’actual situació de l’educació de persones adultes a Catalunya, volem exposar a l’opinió pública les següents consideracions”:

Que totes les persones puguin accedir a la formació bàsica que els temps demanen, com ara, una educació secundària específica per a persones adultes. Aquests processos formatius han de basar-se en la integració en projectes territorials oberts a tothom, amb finançament públic, planificació, control, gestió per part dels participants i l’entorn Social. Aquests projectes han de basar-se en l’educació presencial com a principal opció (...)

Defensem els centres que es basen en la les necessitats i les veus dels participants i els que promouen aquestes línies d’actuació. No ens podem solidaritzar amb centres que no els desenvolupin (AEPA, FACEPA, juny 1998, pp. 33-34).

⁴⁵⁷ Annex imatges n. 57

Del document “Model d’educació de persones adultes” farem un resum una mica més ampli perquè representa una declaració explícita del pensament d’AEPA sobre l’educació de persones adultes. [Totes les cites a continuació pertanyen al mateix document]

-Els programes i centres educatius han de donar resposta a les necessitats de la població del territori i han d'estar connectats activament a la xarxa d'entitats, moviments, projectes i recursos del territori.

-Els col·lectius susceptibles d'exclusió social s'han de considerar prioritaris (...) totes les cultures han de rebre el mateix tracte d'igualtat.

-Les persones tenen dret a participar de forma gratuïta.

-L'educació a distància s'ha de considerar com un sistema complementari.

-Els professionals de l'educació han de posar els seus coneixements i les seves experiències en comú amb la resta dels participants a través d'un procés d'aprenentatge entre iguals.

-El currículum ha de ser fruit d'un pacte educatiu i social liderat pels propis participants.

-L'educació de persones adultes ha de potenciar l'aprenentatge dialògic i comunicatiu que els permeti integrar l'experiència i els coneixements dels participants i superar així els sistemes tradicionals basats en els «sabers» dels professionals o en el contingut de la matèria.

-L'aprenentatge dialògic inclou tant la formació tècnica, científica i professional com els debats públics per a la construcció d'una societat millor.

-L'avaluació d'aquest aprenentatge ha de ser continuada i participativa.

-L'educació s'ha d'organitzar a partir de mòduls flexibles que giren al voltant de temes desafiants que provoquin la reflexió i el diàleg.

-El consell de centre ha d'estar format majoritàriament pels participants i s'ha de potenciar la creació d'associacions de participants.

-Els centres han d'estar oberts tot l'any i els horaris dels programes i de les activitats s'han de confeccionar en funció de les necessitats i les disponibilitats dels participants i no en funció dels interessos dels professionals de l'educació. Eliminar els divendres del calendari escolar o prioritzar els grups de matí o de primera hora de la tarda afavoreix la participació dels professionals, no la dels participants.

-El professorat ha de ser polivalent i ha de donar resposta a les necessitats de la població adulta (...) És fa necessari que aquest professionals adquireixin una formació i un reciclatge específic.

-Els projectes i centres educatius han de ser avaluats públicament i de forma regular per tots els participants, entitats de l'entorn i instàncies administratives per tal d'assegurar que es donin les condicions anteriors (AEPA, 1998, pp. 34-35).⁴⁵⁸

La manifestació de 8 de febrer va aprofundir encara més les discrepàncies entre la Mesa i AEPA. La Federació d'Ensenyament de CCOO va enviar un article a l'òrgan de difusió d'AEPA, *PAPERS*, que el va publicar i el va rebatre en el mateix número, establint un diàleg impossible. Reproduïm uns fragments. CCOO argumentava que

Seria faltar a la veritat que des de CCOO no expressessin el nostre desacord i discrepància amb l'actitud de l'AEPA durant aquest conflicte que bàsicament s'ha caracteritzat i es caracteritza al nostre entendre en dos vessants diferenciades: no voler implicar-se de manera pública al mateix, la qual cosa és difícilment sostenible que des de l'àmbit del que vol representar AEPA sigui així, i per una altra part els intents de manera indirecta de desprestigiar al màxim tot aquest moviment social tatxant-lo de corporatiu. No podem estar d'acord amb el paper de corretja de transmissió que està jugant amb el Departament de Benestar Social, de tal manera que amb argumentacions teòriques que en un altre context podrien ser progressistes i fins i tot molt més a l'esquerra d'aquest sindicat, a la

⁴⁵⁸ Va tornar a ser editat amb alguns petits canvis el juny 1998, a *PAPERS d'Educació d'Adults*. (30), 41.

pràctica estiguin posant les condicions objectives per consolidar un model neoliberal i a la vegada paternalista, amb comportaments purament mafiosos i sectaris per un aparell propagandístic del govern de CIU com és la Conselleria de Benestar Social (Grup de Treball de la FEC de CC.OO., juny 1998, p. 24).

Una llarga editorial d'aquest mateix número de *PAPERS* responia:

Van en contra de la majoria de la població adulta i dificulten indirectament la supervivència del sector de FBA les organitzacions (federacions d'ensenyament dels sindicats, col·legis professionals, sindicats de funcionaris, col·lectius, etc.) quan defensen els drets corporatius dels professionals -drets a la llarga del mínim esforç-, confonent-los amb els vàlids drets laborals. Quan no s'és capaç de denunciar les rutines adquirides. Quan s'oblida que la FBA, com qualsevol procés formatiu, obliga a contraposar críticament la rutina de les minories professionals amb el dret a una formació de qualitat de les majories, en el nostre cas, majories treballadores, capes socials sovint mitges mig-baix, sector socials discriminats (...) Cal mantenir la defensa dels professionals i dels drets professionals quan no s'oposen als drets de les majories, però cal denunciar les postures corporatives i l'apatia, que no està donant resposta a les noves necessitats formatives i dissimula, en el pitjor dels casos, l'incompliment dels deures contractuals, Parlar clar, defensar la majoria de la població adulta, li ha costat la l'AEPA sovint acusacions de connivència amb el poder (Editorial, juny 1998, p. 5).

A l'assemblea anual de 2000 AEPA es planteja desenvolupar dues línies de treball:

“consolidar la inclusió d'AEPA dins de FACEPA” i “exercir de suport per a la transformació metodològica de les pràctiques d'educadors i educadores”, línies de treball que es concretaven en “potenciar la creació d'associacions de participants a tot arreu”, “unificar els temes de treball AEPA/FACEPA” i “aprofundir i difondre la renovació i transformació pedagògica” (Arxiu particular).

Les tertúlies literàries dialògiques van ser un model d'activitat cultural i educativa dels participants basades en la lectura i comentari dels clàssics. Es van presentar al Paranimf de la Universitat de Barcelona el de 30 de novembre de 2000. En el full d'invitació a l'acte s'explicava que

persones de nivells inicials d'educació de persones adultes llegeixin els clàssics de la literatura universal, creant un espai de debat i reflexió. Aquesta activitat contribueix totalment a la democratització de la cultura ja que trenca amb el prejudici que la literatura clàssica universal només està dirigida i pot ser entesa per persones amb titulacions acadèmiques (Arxiu particular).

També s'explicava en el full d'invitació que aquest tipus d'activitat estava reconeguda pel premi Nobel José Saramago, la Universitat de Barcelona i Harvard University. Prèviament a aquesta presentació, l'1 d'abril, s'havia celebrat el I Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques a Barcelona organitzat, segons el tríptic⁴⁵⁹, per quinze associacions culturals o de participants, set d'aquestes associacions de Barcelona i la seva àrea metropolitana, quatre d'altres llocs d'Espanya i quatre de l'estranger, Txèquia, Dinamarca, França i Brasil. Donaven suport els escriptors, José Saramago, José Luis Sampedro i Maria Barbal. El segon congrés organitzats per FACEPA i CONFAPEA va tenir lloc també a Barcelona el 2 de juny de 2001 amb el suport, segons el tríptic informatiu⁴⁶⁰, de set professors i professores de diferents universitats de l'Estat. Afirmava que “esta actividad forma parte del Movimiento de la EDA (Educación Democrática de personas Adultes) desde donde se está llevando a cabo el proyecto Mil y Una Tertulias Literarias Dialógicas por todo el Mundo”. (Tríptic II Congreso de Tertulias Literaria Dialógicas). La revista *PAPERS* feia la crònica d'aquest Congrés i destacava

⁴⁵⁹ Annex imatges, n. 77

⁴⁶⁰ Annex imatges, n. 77

les paraules que va dir, a la seva exposició, la participant de la Tertúlia Literària Dialògica de l'Associació FOF horsens de Dunamarca, [que] van resumir molt bé l'ambient que es va viure i el treball que es va dur a terme durant tot el dia; “Vinc d'un país molt democràtic, però avui he après molt sobre democràcia...” (*PAPERS*, setembre 2001, p. 23).

Segons la pàgina web de FACEPA⁴⁶¹ s'han realitzat cinc Congressos, el III a Madrid (III Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques, abril 2003, p. 36; Valoració del III Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques, març 2004, p. 36) i el darrer a Sevilla el 2008. A partir del IV Congrés celebrat a Estíbaliz (Vitòria-Gasteiz) les Tertúlies afegeixen l'aspecte musical, Tertúlies Literàries i Musicals Dialògiques.

Una altra activitat van ser els **Congressos de Persones Participants en Alfabetització**.

La mateixa pàgina web citada descriu el seu contingut:

El Congrés és un espai de reunió per treballar temes d'interès per i des de les persones participants en alfabetització i nivells inicials d'educació. En ell les persones que hi participen expressen les seves demandes i necessitats sobre l'educació que volen, les quals són recollides després en un document amb les conclusions que s'envia a les administracions amb competències en l'àmbit de l'educació i a espais de debat públic sobre l'educació de persones adultes (...) La iniciativa s'ha dut a terme també en altres països europeus (Hongria, Itàlia, França i Alemanya) a través del projecte Sòcrates TROBO.

El I Congrés es va celebrar a Sant Boi (Barcelona) el 27 de febrer de 1999. Hem vist el caràcter participatiu que proposava l'organització. CCOO, el 8 de març, en un comunicat de premsa “a l'atenció dels i de les periodistes d'Ensenyament” interpreta el fet que hi fos present la Directora General de Formació d'Adults al Congrés com la confirmació que es

⁴⁶¹ <https://facepa.org/activitats/congressos-i-jornades/> (consulta, gener 2022)

pretenia deixar l'educació d'adults en mans del voluntariat: "L'educació de persones adultes en mans del voluntariat" era el títol del comunicat de premsa.

Crida l'atenció que aquest Congrés s'hagi celebrat al marge del professorat de les escoles públiques d'educació de persones adultes; que aquest congrés s'hagi realitzat en un espai on s'imparteixen classes de alfabetització amb voluntaris al marge de l'Escola Pública d'Educació de persones adultes de Sant Boi; que la Direcció General de Formació de persones adultes a finals del curs passat suprimís dues places del professorat d'educació de persones adultes de Sant Boi, tot al·legant la manca d'alumnat (Arxiu CCOO).

El II va tenir lloc a Centelles (Barcelona) l'any 2000 (Editorial, abril 2000, pp. 27-30)⁴⁶² i a continuació es van anar organitzant a altres ciutats de l'estat espanyol. El IV a Vigo el 2002 (IV Congrés..., abril 2002). El V a Fuentevaqueros (Granada) (V Congrés..., setembre 2002) i el VI a Valladolid (Conclusiones del VI Congreso..., març 2004). Al VII Congrés celebrat a Almeria va ser alhora el I Internacional. El IX i darrer Congrés i III Internacional es va celebrar a Barcelona el 2008.

La mateixa orientació participativa i dialògica van tenir el que es van anomenar **Trijornades**. El plantejament partia de considerar que a les universitats és possible que es parli de metodologia, didàctica o pedagogia d'educació de persones adultes, però qui parla és el professorat partint indirectament de les necessitats dels participants, és a dir, a través de la imatge i l'anàlisi que aquests sectors professionals fan de l'alumnat adult". Les Trijornades pretenien que els participants també participessin en les discussions amb el professorat universitari i el de les escoles de persones adultes. La I Trijornada d'Educació Democràtica es va celebrar a Barcelona el 6, 7 i 8 de juliol de 2000. El tríptic d'inscripció explicava que

⁴⁶² Arran d'aquest Congrés es va editar un full informatiu, el NOTICIERO FACEPERO, de curt recorregut. Annex imatges n. 78

Las **trijornadas** son unes jornadas de tres días, con la colaboración de profesorado universitario, educadores/es y participantes, con el objetivo común de construir un **futuro ilusionante** de la Educación Democrática de las Personas Adultas (Arxiu particular).⁴⁶³

El primer dia tenia com a objectiu la investigació en educació de persones adultes, el segon dia es plantejaven temes que preocupaven als educadors i educadores i el tercer dia de la jornada estava centrada en les persones participants. Les tres jornades estaven coorganitzades per l'associació universitària "Grupo 90", la AEDA (Asociaciones de Educadoras/es por la Educación Democrática de las Personas Adultas) i la FAPEA (Federaciones y Asociaciones de Participantes en EA). A la crònica del col·lectiu organitzador de les trijornades d'EDA (Educació Democràtica de Persones Adultes) es va proposar constituir la REDA (Red de la Educación Democrática de Personas Adultas) de caràcter estatal (Código ético para..., setembre 2000, p. 41).

Las II Trijornades es van celebrar el 2003 a Bilbao i les III el 2006 a Madrid.

La insistència en la necessitat de formació del professorat (funcionariat o col·laboradors) es fa patent en la continuïtat per part d'AEPA i associacions afins en organitzar **Escoles d'Estiu i jornades**. L'estiu de 1998 va participar a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat amb tres cursos: curs d'introducció al camp professional de l'Educació de persones adultes, curs d'Alfabetització i ensenyament de segones llengües per a persones immigrants i curs d'Educació de persones adultes i Inserció Sociolaboral; el paper del territori. (Fisas, 1999, p. 31). A l'estiu del 2000 els cursos que va oferir a l'escola d'estiu van ser: introducció al camp professional de l'educació de persones adultes, alfabetització i ensenyament de L2 a persones immigrades, el paper del territori a l'educació i la inserció laboral, materials i metodologia de la formació bàsica i les comunitats d'aprenentatge (Editorial, abril 2000, p. 44). Es va continuar participant a les escoles d'estiu de Rosa Sensat, però paral·lelament es van

⁴⁶³ Annex imatges n. 79

organitzar escoles d'estiu pròpies. El 2001 es va celebrar al Centre Cívic la Barceloneta l'Escola d'Estiu "Alternatives en Educació de Persones Adultes. Formació per a la transformació" organitzada per AEPA i REDA (Red d'Educació Democràtica de Persones Adultes) (Formariz, setembre 2001, p. 24). L'octubre del mateix any, amb motiu del *Festival de l'Any Europeu de les Llengües* es va celebrar al Centre Cívic de La Verneda la Jornada "Tothom pot aprendre llengües", i en el mateix local, el 2002 amb l'organització d'AEPA, FACEPA i CONFAPEA, l'Escola d'Estiu "Globalització i el diàleg entre cultures" (L'escola d'estiu 2002, abril 2002).⁴⁶⁴

L'Escola d'Adults de **la Verneda-Sant Martí** ha estat sens dubte durant el període d'aquest treball un o el model d'escola del sector AEPA i, lògicament, una escola fortament controvertida amb adhesions incommovibles i rebuigs indiscriminats. Hem vist fins i tot com se la citava en seu parlamentària (Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1998). Per la seva importància parlarem del seu naixement i del seu projecte en el capítol següent. Des de la seva constitució com a tal, de la mateixa manera que a la majoria d'escoles d'adults en un principi, participaven conjuntament mestres funcionaris, persones contractades per les associacions Heura i Àgora nascudes en el sí de l'escola, i un voluntariat molt nombrós. El curs 1993-94 hi havia 8 mestres de la Generalitat i una trentena de voluntaris/es. Les associacions Heura i Àgora tenien molt poder – m'explica una de les protagonistes - i "imposaven" als mestres què s'havia de fer. Sis dels vuit mestres no hi estaven d'acord amb aquest funcionament de l'escola i van cercar el suport de la Directora General amb la que van tenir moltes reunions. L'altre sector enfrontat de l'escola també va parlar amb la Directora General i entre d'altres arguments li va comunicar que posarien mil alumnes davant del Departament si no solucionava el contenciós. El setembre del 94 la Directora General va cridar als sis mestres a la seu del Departament i els va donar una llista amb sis escoles perquè

⁴⁶⁴ Annex imatges, n. 86

triessin el seu nou destí. Hem vist breument les raons d'una de les mestres implicades. Aportem també les explicacions de l'AEPA en un escrit policopiat titulat "Problemes pedagògics a les escoles i centres d'adults", en el que a més de convocar educadors i educadores a una reunió el novembre de 1994 per "compartir dificultats, solucions i experiències entre els que porten poc temps a l'educació de persones adultes i els que en porten més" (Arxiu particular) i comentar críticament la "Nova normativa que regula els centres d'educació d'adults", com hem vist en un apartat anterior, dedica un paràgraf a l'afer de l'Escola d'Adults de la Verneda interpretant-lo, lògicament des del seu punt de vista:

Més enllà de la manca de sintonies personals, feia temps que si covava una divergència profunda sobre finalitats, organització i mètodes del conjunt del procés educatiu d'aquesta escola d'adults. Sis professionals, contractats per l'administració, defensaven un projecte més jeràrquic, adaptatiu a l'EGB, de separació dels estatus mestre-alumne; més reflex de la conveniència particular dels professionals que de les necessitats de la població. L'altre sector (...) defensaven un projecte de tendència participativa, comunicatiu, de reconeixement de la igualtat de capacitats entre l'educador i l'educand (encara que amb un desenvolupament d'experiències diferents), de potenciació de l'aportació dels recursos de la societat al centre d'educació de persones adultes i del centre a la societat (Arxiu particular).

No cal dir que aquesta decisió de la Directora General va provocar moltes crítiques; en alguns sectors una suspicàcia encara més gran vers la Verneda i, en general, va incrementar la malfiança entre les polítiques de la Direcció General i la Mesa amb els sindicats i partits polítics que li donaven suport. Anys més tard l'exemple de la Verneda era de nou citat al Parlament. El diputat Josep Bargalló argumentava:

Per entendre la situació actual podem posar l'exemple del centre de la Verneda: 1600 alumnes i només tres professors de plantilla - 1600 alumnes i només tres professores de

plantilla. Com s'hi fa l'ensenyament reglat amb el professorat, amb la titulació i els nomenaments adequats? El voluntariat és qui ha d'encarregar-se de l'ensenyament reglat, de l'ensenyament tendent a obtenir una titulació marcada per llei? O és que hem de creure que el perfil de les persones adultes que exerceixen el seu dret a obtenir la titulació mínima és socialment, és econòmicament i és formativament el perfil més adequat per un ensenyament sense contacte directe i basat en el treball temàtic? (Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1998).

Transcendent el cas concret, en el que també hauríem de contemplar les sintonies i dissonàncies personals i grupals, creiem que es plantejava, tanmateix, un dilema no resolt o mal resolt: com conjugar amb èxit els drets individuals del professorat amb els plantejaments dels projectes col·lectius de centre quan hi ha friccions?, qui estableix les prevalences, més enllà de la pràctica comuna de mirar cap una altra banda i esperar que les friccions s'enquistin i, enquistades, es normalitzin, o amb el temps desapareguin per canvis voluntaris del professorat o desvirtuació dels projectes?

7.5.2 Accions i plantejaments de la MESA.

NOTA. Aquest apartat és un recorregut cronològicament lineal dels plantejaments i les actuacions de la Mesa d'Educació d'Adults. Ha estat inevitable que en d'altres apartats tractats temàticament, com la Llei, el Decret de Centres o el Graduat en Secundària, hi hagi alguna confluència en els relats.

La Mesa durant tot el període que la formació de persones adultes va dependre de Benestar Social va tenir una notable presència pública i reivindicativa. Ja hem vist en un paràgraf anterior que el 6 de març de 1990, un any i mig després dels traspassos de competències a Benestar Social, davant dels problemes permanents d'infraestructures, de plantilles i de

model d'educació d'adults van tancar-se al Departament de Benestar Social⁴⁶⁵. Van ser desallotjats pels mossos d'esquadra, però van aconseguir una data per exposar les seves reivindicacions. La Mesa estava composta per professorat d'adults amb el suport i la participació de les federacions d'ensenyament sindicals⁴⁶⁶. Però formalment no estava constituïda jurídicament. Aquest era l'argument que feia servir el Departament i la Directora General per no voler reunir-se amb la Mesa. Ho afirma indirectament el Conseller en una carta de resposta a Trini Rovira, mestra de l'escola Martinet de Nit, i dirigent de la Mesa:

Vist el que vostè comenta a la seva carta, convoco en el dia d'avui [10/12/1990] als sindicats i a AEPA a reunió al meu despatx pel proper dia 14 a les 17 hores, per parlar dels pressupostos de la Generalitat en l'apartat que fa referència a la formació d'adults. Prego que consideri que, en tot moment, els sindicats i les associacions legalment constituïdes, tenen les portes del meu despatx obertes per parlar d'aquells temes que considerin adients (Arxiu CCOO).

Malgrat aquesta negativa indirecta a rebre la Mesa, a través dels sindicats i en altres ocasions directament, la Mesa va tenir possibilitats d'interlocució amb el Conseller o/i la Directora General, encara que no sempre va ser fàcil. A l'Arxiu de CCOO, per exemple, hi ha una proposta de la Mesa de temes a tractar el 3 d'octubre de 1991 a una reunió acordada amb la Directora General d'Afers Socials. Hi anaven només representants sindicals, però la Directora General va avortar la reunió per la presència d'una mestra de la CGT “que estava de baixa laboral”, amb la consegüent protesta dels sindicats al Conseller el 24 del mateix mes, “manifestem el nostre més enèrgic rebuig a accions que obstrueixen l'acció sindical”, i el 29 en què demanaven “la seva intervenció per resoldre aquests entrebancs”. El 12 de

⁴⁶⁵ Annex imatges, n. 15

⁴⁶⁶ A les eleccions sindicals de 1990, la Federació d'Ensenyament de CCOO ja va proposar un programa d'educació permanent d'adults amb cinc apartats: un nou marc per a l'educació d'adults, les condicions de treball i la formació del professorat, i per un ensenyament d'adults de qualitat amb programes específics. V. Annex imatges, n. 18.

novembre la Mesa tornava a demanar la reunió amb els mateixos temes del 3 d'octubre. Era acceptada per la Directora General pel 20 de desembre (Arxiu de CCOO).

També se li va demanar una entrevista al Conseller el 13 de gener de 1992 per exposar-li els comentaris crítics de la Mesa davant “L’esborrany de reflexions bàsiques per a l’elaboració del Programa Interdepartamental de Formació d’Adults” , document del Departament, i se li adjuntava l’escrit corresponent. El Conseller amb data 23 del mateix mes responia que

sempre està en el meu ànim dialogar sobre qualsevol aspecte que afecti a temes del meu Departament (...) però , perquè el diàleg real es produeixi s’han de donar unes condicions que no presenta l’esborrany que vostè [Lluís Filella de CCOO] m’adjunta com a annex. La crítica per la crítica, el no buscar la part de raó que pugui tenir l’altre, mai són condicions positives (...) Amb les bases de discussió que vostès [la Mesa] han preparat, no puc donar-los hora d’entrevista (Arxiu de CCOO).

A continuació els remetia al Subdirector General de Formació d'Adults per “bescanviar opinions”. Però de nou, el 14 de febrer, en carta al Conseller, sempre signada per un o varis representants dels sindicats presents a la Mesa, es considerava que estava incomplint “allò que vostè va proposar”, la voluntat de fer arribar i contrastar amb la Mesa els esborranys de documents que afectessin la formació d'adults. En segon lloc acusaven que “l’actitud de la Directora General ha estat d’una obstrucció contínua a la normalització de reunions”. El Conseller contestava el 19 de febrer que estava disposat a reunir-se “en base a un document de treball que expliciti criteris més objectius” (Arxiu CCOO).

Les tenses relacions van representar constantment un vehicle avariament en el camí del diàleg Departament-Mesa, tot i que la Mesa les demanava normalment signades pels membres de CCOO, de la USTEC i de la FETE-UGT, per obviar el problema de no haver formalitzat la seva figura jurídica.

Deixem de banda aquest inventari de desacords o enfrontaments i continuem amb el relat de les accions i els plantejaments de la Mesa. El 9 de maig de 1990 mestres convocats per la Mesa es van concentrar “davant del Parlament, amb ocasió de la discussió parlamentària dels pressupostos per a 1990” (Actuacions més importants, 1990, p.27). Es van lliurar als grups parlamentaris un document, amb signatures prèviament recollides, exigint més pressupostos per a l’educació d’adults, augment de plantilla i adequació i construcció de centres propis. L’11 de maig es van convocar unes “Jornades sobre el Projecte de Llei de Formació d’Adults” (Actuacions més importants, 1990, p.27) que van haver de continuar el dia següent per poder acabar les discussions i aportacions. Hem recollit anteriorment un resum del document de la RESOLUCIÓ⁴⁶⁷ en l’apartat dedicat als debats previsys a la Llei. El 20 de setembre es va tornar a convocar una altra assemblea a la seu de CCOO per valorar l’inici de curs i dissenyar una Campanya “per la Llei d’Adults” que es va presentar el 14 de novembre a les Cotxeres de Sants. Va anar acompanyada d’un Manifest adreçat al Parlament de Catalunya “en el que es demana el reconeixement del dret de tothom a l’educació en una xarxa pública, laica, gratuïta i catalana, rebutjant tota concepció assistencial i qualsevol via a la privatització” (*papers*, 1990, p. 27). L’11 de desembre es registrava a l’arxiu del Departament de Benestar Social una carta de la Mesa sol·licitant a la Directora General una reunió dels temes recurrents durant tota aquesta etapa: els concursos d’accessos i trasllats, les plantilles i les previsions davant el nou títol establert per la LOGSE. Un tema específic d’aquest any era encaminar el final previst de l’Educació Compensatòria.

La Llei de formació d’adults estava en tràmits al Parlament. La Mesa va decidir finalment un rebuig frontal i va fer una crida a manifestar-se el 23 de febrer de 1991 a la Pl. Sant Jaume⁴⁶⁸ per “l’actual situació de marginació de l’Educació d’Adults, la concepció

⁴⁶⁷ Hi ha una discrepància de dates de les assemblees entre la informació de la revista *papers*, 11/12 de maig, i les dates que consigna la RESOLUCIÓ, 12 i 15 de maig de l’arxiu de CCOO.

⁴⁶⁸ Annex imatges n. 23

assistencialista que en té el Govern [que] obre vies a la privatització” (Arxiu CCOO).

Advocava per una educació d'adults pública – “Educació d'Adults Pública: un dret”, era el lema de la manifestació - “amb els recursos necessaris” tant pels estudis bàsics, per l'actualització dels coneixements professionals com per potenciar l'activitat cultural i associativa als barris” (Arxiu CCOO). Donaven suport a aquesta convocatòria tots els sindicats, gairebé tots els partits polítics de l'oposició, la FAPAC, la FAVB, la FMRP, SOS Racisme, SER.GI,..., fins a 22 sigles.

A començaments del curs 1991-92, el 19 de setembre a Barcelona, el 24 a Girona i el 25 d'octubre a Tarragona, la Mesa va convocar unes jornades per debatre la nova situació de l'educació d'adults tenint en compte el nou marc que representava el títol de GES, la desaparició passats cinc anys del títol de Graduat Escolar i del Certificat, el programa televisiu “Graduï's, ara pot”, que per com es promocionava a la televisió es considerava competència deslleial de les escoles d'adults presencials, no promocionades amb una campanya institucional, i la derivació d'algunes persones receptores dels “PIRMI” a les escoles d'adults. El document preparatori, “El nou marc de l'educació d'adults” ha estat resumit en apartats anteriors. Les conclusions reclamaven l'aplicació de la Reforma de la LOGSE a les escoles d'adults amb materials i plantilles, denunciaven l'aplicació del PIRMI per assistencialista i demanaven el retorn a Ensenyament (Arxiu de CCOO).

Segons la Mesa el Departament ni atenia ni resolía els problemes reiteradament exposats. Els motius d'enfrontaments amb la Direcció General d'Afers Socials eren constants. Alguns no tenien excessiva consistència com el fet que el Departament d'Ensenyament declarés no lectius els dies 5 i 6 de març per a tot el personal docent no universitari, però al calendari d'activitats regulat pel Departament de Benestar Social constaven com a lectius. La Mesa va demanar a la Directora General que rectificués, va demanar la mediació del Departament d'Ensenyament, però la Directora General no va cedir i el 12 de febrer en carta als membres

sindicals de la Mesa els recorda “les diferents funcions que corresponen als centres docents no universitaris i als centres de formació d'adults” (Arxiu CCOO).

Altres motius d'enfrontament eren considerats especialment greus i seran el cavall de batalla durant tots aquests anys: la manca de previsió o la negativa a estendre el nou títol de GES més enllà dels centres experimentals, era un d'ells, com hem vist en l'apartat corresponent. Per aquesta raó el gener de 1992 es fa una crida a les mobilitzacions. “En aquest sentit proposarem a l'Assemblea del dia 31 l'organització d'un acte reivindicatiu i un calendari d'accions i vagues a començament del mes de febrer. (Arxiu de CCOO). El 25 de març es va convocar un acte a les Cotxeres de Sants amb l'assistència de 2.000 persones, “comptabilitzades”, segons la Mesa, a prop de 1.500 segons *EL PERIÓDICO* - en qualsevol cas un nombre considerable - que titulava la notícia “Las escuelas de adultos piden dejar Bienestar Social” i subratllava en el text que la aplicació de l'ESO a les escoles d'adults requereix “Abandonar el criterio asistencial que Benestar Social ha imbuido a este tipo de enseñanza” (López, 26 març 1992). Altres diaris també es van fer ressò de l'acte de les Cotxeres de Sants, subratllant en titulars “Reclamen que l'educació d'adults torni a dependre del Departament d'Ensenyament” (M.C.P., 25 març, 1992, *Diari de Girona*), “Profesores y alumnos piden que la educación de adultos dependa de Enseñanza” (Arroyo, 26 març 1992).

Es va editar un tríptic⁴⁶⁹ amb les demandes/exigències que es feien a la Generalitat:

exigir el compromís que assegurí que tots els centres i aules d'adults que actualment fan el Graduat Escolar estiguin en condicions de donar – com a mínim el Graduat d'ESO per al curs 94-95.

que la Generalitat prengui mesures per resoldre les deficiències més accentuades que tenen les escoles [Resum: locals, material, plantilles; medis per respondre a les noves

⁴⁶⁹ Annex imatges n. 29

necessitats: treballadors immigrants, alumnes amb disminucions físiques; reconeixement de totes les activitats que es fan a les escoles d'adults].

la decisió de la Generalitat de passar les escoles d'adults des del Departament d'Ensenyament al de Benestar Social responia a una voluntat d'utilitzar aquestes escoles per a la seva política assistencial, per fer tota la propaganda que poguéssim (...) Exigim el nou govern de la Generalitat el retorn de l'educació reglada d'adults al Departament d'Ensenyament (Arxiu de CCOO).

Paral·lelament es va editar una targeta postal⁴⁷⁰ per enviar-la al President de la Generalitat amb aquestes mateixes tres peticions. Per la seva banda “el professorat i alumnes del curs de Postgrau de l'Escola de mestres de Girona” van pagar un anunci⁴⁷¹, que es va publicar a les edicions gironines dels diaris el 12 de març, amb les reivindicacions de la MESA D'ADULTS DE LES COMARQUES GIRONINES que, lògicament, eren les mateixes que hem exposat: GES a tots els centres i aules d'adults, millora de l'actual xarxa de centres públics i retorn a Ensenyament.

El 3 d'abril es convoca una assemblea pel 24 on es decideix fer una taula rodona amb els partits de l'oposició ERC, PSC i IC, i una concentració a la Pl. Sant Jaume el 3 de juny⁴⁷² per exigir respostes a les reivindicacions repetidament presentades. Nova assemblea el 18 de setembre per informar de la reunió prevista amb el Secretari General del Departament de Benestar Social i preparació d'unes Jornades sobre la Secundària a l'Educació d'Adults. Mentre tant, la vida de les escoles continuava amb la seva problemàtica. A l'escola d'adults de Salt la manca d'increment d'un/a mestra demanat a la Generalitat fa que es retardi la inauguració del curs de preparació a les proves d'accés a la Universitat per a majors de 25 anys. Segons el diari *EL PUNT* de 21 d'octubre de 1992 “la solució aportada per la

⁴⁷⁰ Annex imatges n. 29

⁴⁷¹ Annex imatges n. 29

⁴⁷² Annex imatges n. 31

Generalitat [és] d'atendre els nivells de formació bàsica, deixant en llista d'espera als inscrits al nivell més alt". El rector de la UdG es va oferir per col·laborar amb l'escola d'adults "buscant mecanismes per afrontar la problemàtica" (Cabruja, 22 octubre 1992, p. 22). També la Mesa va brindar el seu suport i finalment la Directora General d'Afers Socials va declarar que el problema "està en vies de resoldre's immediatament", segons informa el Diari de Girona del 24 d'octubre, tot i advertint que "en absolut s'ha accelerat [la solució] arran de la polèmica iniciada (...) faríem un mal servei al ciutadà si féssim la impressió [que es dona] a aquell que no li toca només pel fet de fer pressions al carrer" (Vila, 24 de octubre de 1992, p. 9). Ens hem referit a aquest fet concret per exemplificar que els temes reivindicats per la Mesa, com l'increment de plantilles, afectaven realment a escoles concretes i a les escoles en general.

Amb l'horitzó del projecte de Decret de Centres que s'estava treballant, la Mesa va demanar a les escoles que fessin propostes, i ella mateixa va fer-ne una per a la reunió del 17 de desembre de 1992 pactada amb la Directora General. Un dia abans la Directora General havia tramés una carta a les escoles per comentar-los que s'estava tramitant el projecte de centres, que s'estava elaborant el pla de formació i els contactes "amb els ens locals" per poder crear plans locals. Prometia, amés, enviar-los material didàctic: quaderns d'exercicis del programa Gradui's, ara pot i "una maleta amb documentació d'història de Catalunya preparada amb motiu del centenari de les Bases de Manresa, l'eurodiccionari, el costumari català de Joan Amades i un vocabulari de bars i restaurants" (Arxiu CCOO). Per tot el que hem anat descrivint i pel conjunt de reivindicacions insistentment proclamades és fàcil intuir que aquesta tramesa de material confirmava l'abisme de sensibilitats existents entre la majoria de les escoles d'adults i la Direcció General.

El 26 de febrer de 1993, amb la presència de 30 escoles d'adults, es van celebrar unes Jornades de Debat⁴⁷³ amb tres punts fonamentals, la creació de centres, la generalització dels ensenyaments corresponents a la titulació de Secundària i les plantilles. Prèviament s'havia enviat a les escoles un guió de treball amb aquestes mateixos tres punts. Subratllem sobre la creació de centres algunes de les aportacions: els centres “han d'oferir activitats dels tres àmbits” que “han de funcionar de manera autònoma però coordinada”, un centre no “correspondrà a un sol espai, sinó que podrà disposar d'aules a diferents llocs”, tanmateix, “els mestres que treballin a aquestes aules formaran part d'un únic claustre”. Sobre la titulació de Secundària, “totes les escoles actuals han de poder oferir aquests ensenyaments” (Arxiu CCOO).

Un altre front obert va ser la derivació de persones beneficiaris del PIRMI a les escoles d'adults. El 4 de març de 1993 la Mesa va convocar una reunió per parlar-ne, a la que s'esperava que hi assistís la Directora General, que no es va presentar. Els punts més conflictius eren la descoordinació amb la Comissió d'Avaluació que decidia les mesures a adoptar amb la persona que sol·licitava el PIRMI i que era enviada a una escola d'adults, la matrícula viva que aquest fet significava, en principi la falta de motivació personal per aprendre (anaven a classe obligats per la mesura), la possible incidència pública de la presència d'aquestes persones que podien incrementar la consideració de les escoles d'adults com a escoles marginals i “l'obligació” de control estricte de la seva assistència per part del professorat. Al marge d'aquestes qüestions podem intuir que aquesta nova situació, més la presència de persones immigrades, suposava un esforç d'adaptació de les metodologies a les noves tipologies presents a l'aula.

El Decret de Centres va tenir una llarga tramitació. El 25 de febrer en escrit dirigit al professorat la Mesa afirmava que

⁴⁷³ Annex imatges n. 34

des de l'any 1988 la nostra situació legal, així com la de les escoles és molt irregular, per a no dir il·legal. Fa un any i mig que s'havia de publicar el Decret de Centres de Formació d'Adults (,,,) Ha passat el temps i aquest Decret encara no té llum verda (Arxiu de CCOO).

Per aquests motius i per la sensació creixent d'incomprensió i menyspreu a les escoles d'adults per part del Departament l'assemblea de l'11 de febrer de 1994 va decidir redactar un manifest que es signaria de forma individual i es lliuraria a l'Administració en una concentració davant la seu del Departament. El manifest contenia les mateixes reivindicacions que s'anaven repetint: la millora de les infraestructures, la creació i adequació de plantilles “amb un únic sistema de contractació que garanteixi l'estabilitat i eviti la precarització” [a més de funcionaris hi havia a les escoles professorat de català amb contracte laboral, professorat de compensatòria, interins i substituïts], la integració de les escoles municipals en una única xarxa pública, el reconeixement de totes les activitats educatives que es realitzen a les escoles i un pla de formació del professorat. Acabava el manifest considerant “que l'ensenyament instrumental i bàsic, amb el GESO, hauria de retornar al Departament d'Ensenyament.” (Arxiu CCOO). La concentració es va realitzar el 22 d'abril⁴⁷⁴

La publicació per part de la Direcció General de les instruccions per a l'inici del curs va provocar dues reaccions amb sintonia diferent, quan concretava en 25 hores lectives la dedicació del professorat. L'Editorial de la revista *PAPERS* d'AEPA de febrer de 1994 (Editorial, febrer 1994) deia que

L'intent de condicionar fonamentalment l'acció educativa a les vint-i-cinc hores lectives, com pretén la Direcció General de Formació d'Adults, posa de manifest una vegada més, que es pretén desenvolupar l'Educació d'Adults partint dels esquemes d'EGB, talment

⁴⁷⁴ Annex Imatges n. 41

com si estiguéssim en el Departament d'Ensenyament, ignorant tot un patrimoni educatiu que ha multiplicat considerablement l'eficàcia dels migrats recursos institucionals (p. 6).

L'editorial recordava el plus de voluntariat amb el que s'havia construït l'educació d'adults. D'aquí l'ús del verb "condicionar".

La Mesa, en canvi, recordava en una PROPOSTA DE PLATAFORMA INICI DE CURS 94/95 que a més de les hores lectives hi ha les hores de tutories, de coordinació amb entitats, de gestió, d'orientació, reunions,..., pel que reduïa les hores lectives a "19-20 de classes lectives directes" (Arxiu CCOO). Per abordar aquest tema i, en general, les instruccions de principi de curs va convocar una assemblea el 21 de juny i una altra el 30 d'agost de 1994. La Plataforma d'inici de curs aprovada per l'assemblea, a més d'exigir les reivindicacions permanents d'una campanya de propaganda institucional⁴⁷⁵, més recursos materials i humans i un pla de formació del professorat, proposava, entre d'altres, "matricular tothom i trametre les llistes d'espera a Benestar Social" i que "els horaris reals del professorat en cap cas superaran les 22 hores de docència directa" (Arxiu CCOO).

El 23 de setembre es va realitzar una Jornada on es va proposar "realitzar una concentració el dia 20 d'octubre coincidint amb la inauguració del III Congrés Internacional de la Formació d'Adults de Catalunya" i es va redactar un DOCUMENT D'INICI DE CURS en què s'afirmava: "Benestar Social és sinònim de «malestar social» per les contínues agressions a que es veuen sotmeses les escoles d'adults durant els últims anys", i es denunciava la "paràlisi total" en que es trobava la xarxa pública (Arxiu CCOO).

El curs 1995/96 va continuar amb les mateixes problemàtiques no resoltes. No obstant, la Mesa demostrava una certa fatiga de funcionament ja que "el professorat passa per uns moments de poca participació i això suposa un disminució de la nostra força col·lectiva

⁴⁷⁵ La propaganda de les escoles quan se'n feia corria a càrrec de les pròpies escoles, amb excepció normalment de la propaganda de les escoles municipals que corria a càrrec de l'Ajuntament. Un petit mostrari de propaganda a Annex imatges n. 20

davant l'administració ja que ha convertit la concessió dels nostres drets en favors personals i individual, per exemple els trasllats". A més, "la Mesa tenia un paper de coordinació de les zones, si bé, en aquests moments, les zones no acaben de funcionar" (Arxiu CCOO). Per aquestes raons en una assemblea el 6 d'octubre entre d'altres temes es planteja el funcionament de la Mesa i el seu reforçament.

L'any 1996, l'any que la Secundària Obligatòria arriba a tot el sistema educatiu, fa més urgent la reivindicació d'impartir-la a tots els centres d'adults. Una nova "PLATAFORMA en defensa de l'educació d'adults pública" de febrer de 1996, reeditada el gener de 1997, la situa per primera vegada en el primer lloc de les reivindicacions de la Mesa: exigir el "compromís del Departament, amb calendari d'aplicació, que assegurí que tots els Centres de Formació de Persones Adultes (FPA) estiguin en condicions de donar el Graduat de Secundària Obligatòria". Afegia un llistat dels requisits perquè això es pogués donar de forma efectiva. La Plataforma continuava consignant també altres "mesures urgents" que calia abordar i acabava demanant com és habitual "el retorn de les competències d'ensenyament instrumental i bàsic al Departament d'Ensenyament, amb el reconeixement de la seva especificitat" (Arxiu CCOO). Aquesta "Plataforma reivindicativa" s'adjuntava a una carta dirigida al Molt Honorable President signada de forma personal per alumnes de les escoles d'adults i datada el maig de 1996.

Anteriorment s'havia fet una concentració el 23 de febrer de 1996 davant Palau de Mar, la seu del Departament, per demanar que el cobriment de les baixes es fes amb més agilitat seguint l'acord de plantilles del Departament d'Ensenyament. "L'Administració va continuar argumentant que li era impossible atendre les nostres reclamacions per raons pressupostàries i de gestió" (Arxiu CCOO). Segons recullen *EL PUNT-BARCELONÈS* del 29 de febrer (Jabato, 29 febrer 1996, p. 6) i *EL PERIÒDICO* de l'1 de març (Sánchez, 1996, p. 8) els alumnes de l'Escola d'Adults Martinet de Nit es queixen públicament perquè Benestar Social

no cobreix les baixes a partir de tres dies com fa Ensenyament. Segons els alumnes el Departament addueix que no és ensenyament obligatori. “Donen a entendre que podem donar gràcies que ens facin classes de forma gratuïta”. Pel mateix motiu la Mesa va tornar a convocar una nova concentració al mateix lloc el 19 d’abril, amb l’assistència de 400 persones, professorat i alumnat de les escoles d’adults, segons informaven al dia següent *EL PAIS*, en l’edició de Catalunya (Redacció, 20 de abril de 1996a, p. 10), i el diari *SEGRE* de Lleida (Redacció, 20 de abril de 1996b, p. 10). De nou, uns alumnes de l’escola d’adults de Barberà del Vallès van escriure cartes als directors de diferents publicacions denunciant la situació, *ECO* el 13 de maig (Cuéllar, 13 de maig de 1996, p.4), *AVUI* el 26 (Serrano, 26 de maig de 1996, p.7) i *EL PERIÓDICO*, el 30 del mateix més (Gómez, 30 de maig de 1996, p. 6). La Directora General de Formació d’Adults contesta la carta de Francisco Serrano a l’*AVUI*, titulada “Dret a la malaltia”, amb un escrit registrat el 5 de juny, “ja que s’expressen opinions i judicis que considerem erronis”. Afirmar que l’acord de substitucions són pels centres d’ensenyament obligatori, “a criteri nostre, però, les condicions en les que cal impartir la docència als adults han de ser les pròpies, motiu pel qual recentment hem arribat a un acord amb la representació sindical sobre uns nous criteris propis de substitució dels mestres de formació d’adults”.

Era l’any de la Paneuropea que, com hem vist, va significar una concentració nombrosa de polítics i especialistes europeus, i una despesa econòmica important, que de forma discordant contrastava amb fets com que la plantilla de l’escola d’adults l’Estació de Girona perdés una plaça que es va crear a Sant Feliu de Guixols. Els mestres denuncien la política de redistribució i manca de planificació de la Direcció General de Formació d’Adults. El grup del PSC presenta una pregunta al Parlament de Catalunya, que és notícia al diari *EL PUNT-GIRONA* (25 de setembre de 1996, p.7), i al desembre es recullen 420 firmes per reclamar la plaça que s’havia reduït segons *EL PUNT-GIRONA* (Pagès, 21 desembre 1996, p. 21) i el

DIARI GIRONA (Juanhuix, 21 desembre 1996, p. 39). IC- Els Verds, per la seva banda, tramet a la Mesa del Parlament unes preguntes sobre les raons de la reducció de la plantilla, la previsió de Benestar Social de creació de nous centres d'adults a Girona i sobre la situació del professorat. Aprofita per reivindicar el traspàs dels centres de formació d'adults a Ensenyament.

El gener de 1997 la Mesa edita una plataforma amb una vintena de les reivindicacions habituals entre les que destaquen el “Mapa de centres de FPA de Catalunya” amb infraestructures, plantilles, etc. i el “retorn de les competències d'ensenyament instrumental i bàsic al Departament d'Ensenyament” (Arxiu CCOO). El 21 de febrer de 1997 hi ha una concentració a Girona, recollida per la redacció de *EL PUNT-GIRONA* (Redacció, 22 de febrer de 1997a, p. 17), davant la seu de Benestar Social convocada per la Mesa per reclamar millores als centres d'adults: generalització de la secundària obligatòria a totes les escoles d'adults, definició del mapa de centres, l'augment de les plantilles i la millora de les condicions laborals.

El dia abans també es va fer una concentració davant la seu del Departament de Benestar Social amb una nombrosa participació on es reclama concretar el calendari d'aplicació de la LOGSE que assegurí que tots els centres podran impartir el GES, l'única titulació inicial a partir del curs 97-98. CCOO denuncia també la restricció pressupostària a les escoles d'adults i critica que es destini diners a activitats que contribueixen al clientelisme polític (D. DE TERRASSA, 20/02/97; ABC-Cataluña, 22/02/97). Es va intentar donar a mà al Conseller un escrit en què es demanava una entrevista per exposar-li un cop més els problemes de la formació d'adults. (*PAPERS*, maig 1997, p. 46). Playa a *LA VANGUARDIA* del 22 de febrer, en el cos de la notícia sobre el Programa d'alfabetització presentat el dia anterior, “Benestar Social lanza un programa para los 122.892 catalanes que son analfabetos”, recull l'opinió del Conseller sobre la concentració del dia anterior: “no pienso hacer caso de esta manifestación

porque es en la comisión asesora de formación de adultos donde deben plantearse estas reivindicaciones” (p. 26).

El 8 de febrer de 1998 va tenir lloc a Barcelona la **manifestació** més nombrosa de les escoles d'adults. Convocada per la Mesa, nombrosos partits polítics de l'arc parlamentari i extraparlamentari, la FMC, la FAPAC, la FAVB, els MRP, SOS racisme i altres entitats, va ser encapçalada pels sindicats, dirigents de la Mesa i representants de partits polítics com Rafael Ribó de IC-Verds. Van assistir entre 3.000 i 30.000 persones segons les fonts. El lema de la manifestació era: “Per la continuïtat de les escoles d'adults: reforma educativa de qualitat, ara!” i “Educació pública d'adults: un dret”⁴⁷⁶. El manifest que acompanyava la convocatòria recollia les reivindicacions permanents de la Mesa en els anys noranta: la generalització del GES a totes les escoles d'adults amb avaluació contínua, “ja que en aquests moments un percentatge importantíssim de la població adulta de Catalunya no té la titulació bàsica, i s'hi aniran afegint molts joves més”; afirma el manifest que el Departament de Benestar Social està promocionant el voluntariat en detriment de les escoles d'adults i fomentant l'educació a distància i, en conseqüència, es manifesta en contra que es vulguin “convertir les escoles d'adults en llocs d'aprenentatge individual, fent autoformació, un element d'aïllament, que converteix les escoles d'adults en una oferta marginal en no donar titulacions”; reivindica fer cursos per a l'accés als cicles formatius i a la Universitat, el Mapa d'educació d'adults de Catalunya, l'increment dels recursos i el retorn a Ensenyament.

La manifestació va tenir una ampla difusió en els diaris locals, nacionals i estatals en les seves edicions de Catalunya els dos dies següents. Alguns titulars: “Les escoles d'adults surten al carrer” (El Periódico), “Manifestación por la escuelas de adultos” (LA VANGUARDIA), “Los mayores también quieren estudiar” (DIARIO16) “Los mayores también quieren ir a clase. Miles de manifestantes recorren Barcelona a favor de la

⁴⁷⁶ Annex imatges n. 62 i 63

continuidad de las escuelas de adultos” (EL PAIS), “Tres mil leridanos exigen mejoras en las escuelas de adultos” a través de una recogida de firmas (SEGRE), “Miles de personas reclaman en Barcelona la continuidad de las escuelas de adultos”. Hi ha titulars poc exactes: “Exigen a la Generalitat que asuma las escuelas de adultos”, ja que segons FETE-UGT “la educación de personas adultas está absolutamente dejada de la mano de Dios, muchas veces en nombre del autoaprendizaje y otras en nombre del voluntariado” (Diario de Sabadell) i (ABC) que, a més, emmarca unes declaracions de Rafael Ribó: “es inaudito que la Generalitat esté recortando presupuestos y desmantelando las escuelas de adultos”. Fins i tot una enquesta de El Periódico preguntava el dia 9 de febrer: “Considera encertada la decisió de la Generalitat de reduir el nombre d’escoles d’adults? Les respostes publicades l’endemà: 92% NO, 8% SÍ. EL MUNDO-Catalunya, 9/02/98, titulava: “Manifestación contra Comas” i al dia següent, de forma més alarmista, “La educación de adultos en peligro”. El mateix dia EL PUNT informava de la valoració positiva de la manifestació en defensa de les escoles d’adults per part de la Mesa.

El conseller va considerar del tot injustificada la manifestació i afirmà que l’oposició enganyava els alumnes adults, els “manipula” “fent-los signar escrits en un llenguatge molt complex que no entenen”, “no es tancaran escoles de formació d’adults” i el graduat en secundària “es farà a totes les escoles, a les 150 que hi ha i a les que es puguin crear” entre els anys 2001 i 2002. Afirmacions que recollien El Periódico, SEGRE, AVUI, EL PUNT, l’11 de febrer, i SEGRE i EL PUNT l’endemà. La Mañana de l’11 de febrer després de repetir el tema de la manipulació dels partits de l’oposició, afegeix que “Comas dijo que valora positivamente la manifestación del domingo «como medio para defender la educación de adultos», y negó que esta fuera a desaparecer”. També ABC-Cataluña va recollir aquesta valoració positiva del conseller i després, referint-se al V Congrés Internacional sobre Educació d’Adults d’Hamburg, continuà segons el diari: “En este encuentro organizado por la

UNESCO se decidíó que la formació de adults no debe ser competencia exclusiva de los ministerios de Enseñanza. Explicó que además de Bienestar Social, otras ocho consellerias de la Generalitat se ocupan de diferentes aspectos de este ámbito de la educación. Comas añadió que «el mundo camina y hay gente que tiene el reloj parado»”

En una compareixença al Parlament el 12 de febrer (Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1998, pp. 4614-4615) el Conseller de Benestar Social es va fer ampli ressò del manifest que convocava la manifestació per comentar-lo i contradir-lo gairebé apartat per apartat. Aquesta compareixença responia a vàries interpel·lacions al Consell Executiu sobre la Formació d'Adults (Parlament de Catalunya, 12 de febrer de 1998, pp. 4605-4623) amb la mateixa moció: implementar el Graduat d'Educació Secundària a tot el sistema d'educació d'adults a partir del curs 1998-1999, presentar el Mapa de Formació d'Adults de Catalunya abans de la finalització del curs 1997-1998 (amb el mapa i tipologia de centres, les condicions laborals, planificació d'inversions i integració del suport semipresencial amb el presencial) i el traspàs de la formació d'adults a Ensenyament. Van substanciar les interpel·lacions els diputats Fidel Lora del Partit Comunista de Catalunya, Josep Bargalló i Jordi Portabella d'Esquerra Republicana i les diputades Carme Tolosana de Iniciativa per Catalunya-Verds i Assumpta Baig del grup socialista. Recollim alguns aspectes de les seves intervencions seguint l'ordre dels parlaments, sense repetir les argumentacions, que reiteren lògicament el fil conductor de la moció.

El diputat Lora per argumentar la importància de la presencialitat afirma que:

les escoles d'adults són importants per tal que sectors socials que no han pogut gaudir d'ensenyament, per diferents motius, i que viuen situacions d'aïllament social puguin trobar-se en un lloc per reflexionar sobre la realitat social i cultural. Les escoles d'adults són alguna cosa més que una eina per obtenir el títol bàsic; és un lloc de trobada,

d'enriquiment de les persones (...) l'autoaprenentatge no pot ser la metodologia central de l'educació d'adults (p. 4605).

Senyor conseller, passarem de 151 escoles en què avui s'obté el graduat escolar a 21, en què es podrà obtenir directament, en aquestes escoles, el títol de graduat de secundària? (...) [La proposta és] un mapa de formació d'escoles d'adults, públiques, adscrites a la Conselleria d'Ensenyament, que cobreixi la demanda, és a dir que, com a mínim, totes les escoles d'adults –ja siguin centres, ja siguin aules– que avui imparteixen i donen la titulació de graduat escolar puguin fer la secundària, puguin donar la titulació de secundària, de forma presencial i amb avaluació continuada (p. 4606).

Fragments de la intervenció de la diputada Assumpta Baig:

Amb un clam general, [a la manifestació del 8 de febrer] el que volien era passar a una altra conselleria, a la Conselleria d'Ensenyament. I li dic, senyor conseller, que tampoc és cap garantia d'eficiència i de planificació, la Conselleria d'Ensenyament, però, com a mínim, rendibilitzaríem els recursos i, possiblement, faríem, encara que amb un cert retard, la reflexió dins de la LOGSE (...) Només deuen comptar, per a vostès, els [centres] de Benestar Social, perquè poc parlen amb la Federació de Municipis –jo no sé si parlen amb l'Associació Catalana, però suposo que els deuen tractar bastant igual–, poc parlen amb la Federació de Municipis per veure de quina manera podem encaminar aquests esforços, perquè la suma d'administracions segurament donaria millors resultats, però, el municipalisme, el desconeixen, l'ignoren... (p. 4607).

Josep Bargalló insisteix en el tema del Graduat en Educació Secundària i en el del voluntariat a partir del centre de la Verneda:

A Catalunya, el Departament de Benestar Social no té previst implantar l'oferta completa del graduat d'ensenyament secundari fins, com a molt aviat, al curs 2001-2002. Per tant, les persones adultes que obtinguin el graduat escolar durant els propers cursos, fins i tot el

2000-2001, no podran actualitzar la seva formació bàsica ni podran accedir a nivells superiors del sistema educatiu, cosa que sí que poden fer les altres comunitats i els del territori MEC (p. 4608).

Com pretén aplicar la LOGSE, ni que sigui tard, sense augmentar els recursos humans? Reduint l'oferta pels nivells més baixos?, per l'alfabetització, els neolectors o el certificat? Suplantant els recursos humans per col·laboracions voluntàries? Ja he explicat el cas de la Verneda: mil sis-cents alumnes, tres professors de plantilla, obert de les nou del matí a les deu de la nit. Altres departaments cobriran necessitats obligades per llei amb voluntaris? Sanitat cobrirà el personal dels CAP amb voluntariat? Amb el màxim i absolut respecte a la tasca dels voluntaris (...) però, segurament, no són els adequats per donar classes la formació reglada per a persones adultes (pp. 4608-4609).

Dades del Conseller a la resposta:

L'any 89 teníem a les escoles d'adults de Catalunya dependents del Departament, 19.384 alumnes; donàvem classes a 19.384 alumnes, i, l'any 97, hem tingut 138.967⁴⁷⁷ alumnes; hem atès aquest alumnat. També cal recordar que, l'any 89, hi havien a Catalunya 254 centres i, l'any 97, en tenim 267, i també cal recordar que, l'any 1989, teníem 394 mestres d'escoles d'adults, i ara en tenim 761, 538 en les escoles de la Generalitat i 223 en les escoles d'ens locals o privades (p. 4.615).

Al marge del debat al Parlament hi va haver un intercanvi d'articles d'opinió a EL PERIÓDICO entre Rafael Ribó, president d'Iniciativa per Catalunya i el Conseller Comas. A l'article del 19 de febrer de 1998 Ribó contraposava "la manifestació a favor de l'escola d'adults" del dia 8 de febrer amb un acte a Montserrat el mateix dia presidit pel president Pujol, "l'ofrena dels consells comarcals d'una bandera catalana a la Mare de Déu". Titulava

⁴⁷⁷ Ja hem comentat en algun altra ocasió que fonts solvents dubtaven de la forma com s'obtenien aquestes dades i, en conseqüència, de la valoració que se'n podia fer.

l'article, "Dues concepcions de país". Contestava el 5 de març el Conseller: "Hoy existe un modelo catalán de educación de adultos que es reconocido en toda Europa" (Comas, 5 de març de 1998).⁴⁷⁸ A la contrarèplica de Rafael Ribó el 19 de març titulada "Un país adult", el subtítol resumia el contingut de l'article: "El conseller Comas assegura que l'educació d'adults a Catalunya es reconeguda a tot Europa. Ja n'hi ha prou de cofoisme i de donar una imatge social idíl·lica sense marge per a la crítica". Argumentava que el conseller no responia a cap de les qüestions que plantejava a l'article anterior, el perquè de la manifestació, el baix nivell d'estudis de la població catalana, la disminució de pressupostos dedicats a la formació d'adults i el fet de l'adscripció assistencialista a Benestar Social.

Les mobilitzacions, tanmateix, no es van aturar. Ja ens hem referit a la concentració del 25 de febrer davant del Parlament per donar suport a la Resolució dels grups de l'oposició reclamant la implantació del GES. I atès que no hi havia una resposta a les demandes, dues setmanes més tard, el 12 de març, una nova concentració, que es repetirà la setmana següent davant la seu del Departament⁴⁷⁹, torna a ser recollida pels diaris. L'*AVUI* del 13 de març titula la crònica "La Mesa d'Educació d'Adults es mobilitza" (V. R., 13 de març de 1998), xifrant els assistents en 200 persones, *LA VANGUARDIA* i l'*ABC* del mateix dia, respectivament, "Los adultos piden más recursos para formación" (Redacción, 13 de març de 1998) i "Manifestación para pedir que se negocie el mapa de escuelas de adultos" (E.A., 13 de març de 1998), i *EL PAIS* del 18 de març, "La Mesa de Educación de Adultos pide que se negocie el mapa con Bienestar Social".

El 28 de maig es dur a terme una nova concentració a la Pl. Sant Jaume en "demanda de solucions al conflicte que mantenen el professorat i l'alumnat de les escoles d'adults amb el Departament de Benestar Social" (Arxiu CCOO), segons consta a la sol·licitud de permís a la

⁴⁷⁸ Que l'article del Conseller estigui en castellà es deu només a les còpies dels diaris que he trobat als arxius. He preferit no traduir-les.

⁴⁷⁹ Annex imatges n. 64

Delegada del Govern. Després d'un nou intercanvi de cartes⁴⁸⁰ entre el conseller i els sindicats, en què han d'intervenir els secretaris generals de les federacions d'ensenyament sindicals, el 3 d'abril es reuneixen els sindicats i la Mesa amb el conseller i personal de la conselleria de Benestar Social. No obstant, hi ha una nova concentració de la Mesa davant la seu de la Conselleria el 15 de desembre demanant l'ampliació de les escoles que puguin impartir el Graduat en Secundària, segons recollia EL PAIS: "La Mesa de Adultos quiere modificar el mapa escolar de Bienestar Social" (16 de desembre de 1998).⁴⁸¹

Finalment, el 31 de març de 1999, es va arribar a uns acords amb la Conselleria. Transcrivim l'encapçalament perquè manifesten *de facto* l'acceptació per part del Departament de la representativitat de la Mesa, fet, el reconeixement de la representativitat, que realitzat una dècada abans hauria evitat un desgast permanent i estèril.

Reunits en el Palau de Mar de Barcelona representants del Departament de Benestar Social del Govern de la Generalitat de Catalunya i del sindicats CCOO, USTEC-STEs i del professorat de formació de persones adultes, integrats aquests darrers en l'autodenominada "Mesa de l'educació d'adults de Catalunya, convenen la redacció del present document que recull els termes del principi d'acord assolit per a la resolució de les qüestions relatives a la formació de persones adultes a Catalunya que es venen tractant des del passat 3 d'abril de 1998 (Document d'acord..., 1999, p. 35).

Els acords es van referir a les "condicions laborals dels docents de formació de persones adultes" – plantilles, provisions de llocs de treball, complements específics – i el "Mapa de formació de persones adultes" – implantació progressiva del Graduat en Educació Secundària, preparació per a les proves d'accés a cicles formatius de grau Superior.

⁴⁸⁰ M'he tingut d'autocensurar per no adjectivar un intercanvi de cartes entre el Conseller i els sindicats en què el conseller no aborda el fons de la qüestió, concedir una entrevista, perquè la firma és il·legible, l'adreça es desconeix... (tractant-se dels sindicats majoritaris!)

⁴⁸¹ Annex imatges n. 64

Tanmateix, no havia passat un mes que USTEC-STE's i CCOO denunciessin l'incompliment dels acords en una carta al Conseller. Denúncia que es repeteix el 27 de maig en un acte reivindicatiu a les Cotxeres de Sants amb l'assistència d'unes 1300 persones segons l'escrit de Trini Rovira "No baixem la guàrdia" (Arxiu CCOO).

El mes anterior, febrer de 1999, la Mesa adreçava cartes personalitzades als diputats Rafael Ribó d'IC-V, Antoni Luchetti de EUiA, Pasqual Maragall del PSC, Àngel Colom del PI i Josep Lluís Carod d'ERC en què, després de manifestar que "el fet de que el sector de l'Educació de Persones Adultes depengui del Departament de Benestar Social, fa difícil aconseguir un ensenyament públic, de qualitat i per a tothom", se'ls sol·licitava una entrevista per exposar-los les reivindicacions del sector – no més endarreriment de la implantació de la Reforma i del Mapa de Formació Bàsica, increment de l'oferta a les escoles d'adults - i demanar-los "el seu suport públic per tenir més força i aconseguir que l'educació de persones adultes sigui sense cap reserva un dret del que pugui gaudir tothom" (Arxiu CCOO). Recollien aquestes peticions diaris com l'ABC-CATALUÑA, el 15 de febrer: "La Mesa de Educación de Adultos pide a los políticos que apoyen sus reivindicaciones" (E.A., 15 de febrer de 1999).

Uns mesos després, el 28 de setembre, La Mesa tornava a escriure als mateixos interlocutors "just abans de la campanya electoral" demanant-los que

com a cap de llista del seu partit, que ha donat suport a totes les reivindicacions de la Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya expliqui quines seran les seves línies polítiques per a l'educació de persones adultes a la propera legislatura (...) el resultat d'aquestes eleccions pot marcar un gran canvi en positiu per aquest sector de l'ensenyament (Arxiu CCOO).

Una nova concentració a la seu de la Conselleria el 30 de setembre de 1999, ja que "les condicions en què es comença el nou curs són pessimes", no hi ha instruccions clares de com portar a terme el GES que començava en molts centres, "la situació dels mestres que poden

fer ensenyaments de secundària és de greuge comparatiu respecte als del Departament d'Ensenyament" (Arxiu CCOO) i, per tot plegat, es demanava la retirada de les plantilles tipo que s'havia proposat. Ho recollia la ESCUELA ESPAÑOLA del 14 d'octubre.

El 30 de maig de 2002 la Mesa fa públic un nou "Manifest en defensa del dret a l'educació pública de les persones adultes" (Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya, maig 2002) signat per representants dels sindicats, de diputats, diputades i senadores de diferents partits polítics i presidents dels mateixos, eurodiputats diverses associacions de veïns, associacions de pares i mares de centres escolars, entitats de gent gran, culturals o de solidaritat amb el tercer mon, catedràtics i professors universitaris com Eudald Carbonell, Paco Fernández Buey o Nacho Vila, cantants com Lluís Llach i particulars. Un cop més en el Manifest es rebutja el caràcter assistencial que se li dona a l'educació de les persones adultes "tant perquè les competències estan al Departament de Benestar Social, com pels continuats plans de privatització, a precari, mitjançant les subvencions a iniciatives privades"⁴⁸². A continuació planteja que les línies estratègiques del futur requereixen "l'adequació dels centres i aules a una oferta més àmplia i amb noves modalitats", per la qual cosa

EXIGIM: 1. La dotació de pressupostos extraordinaris que permetin la implantació del GES a tots els centres previstos al Mapa, amb l'ampliació de plantilla, la seva homogeneïtzació [el subratllat és nostre] i la seva estabilitat, **2. Un Programa amb suficients recursos per atendre les necessitats formatives de les noves migracions dins la xarxa pública, 3. Trencar el bloqueig de les negociacions amb el professorat.**

El 6 i 7 de juny de 2003 la Mesa celebra unes jornades al Palau Falguera de Sant Feliu de Llobregat amb el lema "Una nova mirada per a l'educació de persones adultes", amb un

⁴⁸² Durant els quinze anys que la formació d'adults va dependre de Benestar Social o Benestar i Família van sortir anualment convocatòries de subvencions a entitats privades en l'àmbit de la formació d'adults. V., per exemple, l'Art. 13 de l'ORDRE de 20 de gener de 1994, per a la concessió de subvencions a entitats privades sense finalitat de lucre per a programes i actuacions de caràcter cívic i social, de formació d'adults i de foment del voluntariat (DOGC 1858, 9/02/1994).

subtítol, “Jornades de reflexió i propostes sobre el paper de les Escoles Públiques d’Adults en el marc de l’Educació Permanent de Persones Adultes”. En un resum de les jornades datat el 18 d’agost, “Com van ser les jornades”, s’hi presenten els objectius:

reforçar la coherència del treball educatiu a les escoles d’adults i a totes les propostes coincidents que s’hi vulguin sumar; cohesionar el treball col·lectiu que es realitza des de llocs molt diversos; desvetllar la consciència sobre problemes bàsics que ens afecten i cercar pistes per a la seva solució; dissenyar propostes creatives i útils per al futur de l’educació de persones adultes (Mesa de l’Educació d’Adults de Catalunya, 2003, s/p).⁴⁸³

Parteix del fet que l’escola no pot estar al marge dels valors que ens transmet aquesta societat, “individualista, competidora i exclouent” que provoquen “inseguretats, embrutiment i falta de sensibilitat, i porten a una societat cada vegada més desigual i, per tant, reaccionària i racista” (Mesa de l’Educació d’Adults de Catalunya, 2003, s/p) L’escola ha de prendre posició davant dels problemes, des d’un model de democràcia participativa. En aquest context valora l’important paper de l’educació de les persones adultes treballant en “xarxes públiques d’educació de base” i convoca a un “procés de redefinició participativa de propostes per a la nova educació de persones adultes” (Mesa de l’Educació d’Adults de Catalunya, 2003, s/p) en el que cal abordar diverses anàlisis: de l’entorn social, de les propostes institucionals que hi actuen, les noves demandes socials i l’anàlisi dels criteris i les propostes de les experiències actual d’educació de persones adultes. Prèviament moltes escoles s’havien reunit en un llarg procés per assenyalar els temes que calia abordar amb propostes en algun cas esbossades i en d’altres més elaborades.

⁴⁸³ El document que referenciem consta de 55 pàgines de dades estadístiques, 33 d’aportacions de les escoles prèvies a les jornades, un resum de 9 pàgines i 18 pàgines de conclusions. Un document molt treballat que ha estat útil en altres apartats d’aquest capítol.

7.6 Records panoràmics de la petjada del pas pel Departament de Benestar Social i, en concret, de l'existència d'una Direcció General de Formació d'Adults

Deu o més anys després de la derogació de la Direcció General i el retorn a Ensenyament, quin record queda del pas pel Departament de Benestar Social?, quin record de la Direcció General?⁴⁸⁴ Tornen a aparèixer temes que es van anar entrelaçant al llarg dels quinze anys: la resistència a pertànyer a Benestar Social com a decisió molt política al marge de les escoles d'adults, l'assistencialisme, el distanciament de les escoles, l'acusació de falta de mitjans humans i materials, conflictes amb ajuntaments, valoracions positives, enyorança dels temps passat, les relacions amb el President Pujol de què presumia l'Àngela Miquel, la sensació que els actes públics eren en part campanyes d'autopropaganda,

A les entrevistes es barregen temes, alguns ja vistos. Era inevitable. Jaume Botey ho expressava amb aquesta síntesi:

[El meu record de la Direcció General i de la Directora General és d'una etapa] contradictòria. Perquè des d'un punt de vista estructural tots ens vam oposar que Educació d'Adults depengués de serveis socials, per la concepció de paternalisme que significava, d'un sistema no reglat, marginal, de caritat, o el que sigui. Recordo una assemblea molt conflictiva amb ella, aquí a la Farga i al centre Barrades, amb la gent dient que això no podia ser.⁴⁸⁵ Com ens va entrar malament, qualsevol cosa que feia l'Àngela Miquel no ens semblava bé. Però la història ha demostrat que qualsevol temps passat va ser millor. Jo valoro de l'Àngela Miquel la voluntat de treball, de ser-hi. Sé d'alguns fets desafortunats, sobretot en relació al tracte arbitrari amb algunes persones o impulsant operacions d'imatge, de congressos, de publicitat, però globalment crec que va intentar

⁴⁸⁴ Hem plantejat aquest apartat com un recull de la memòria dels i de les entrevistades. Les entrevistes es van fer entre 2015 i 2016.

⁴⁸⁵ V. més amunt l'apartat **7.2.1.1 L'assemblea de l'Hospitalet** .

consolidar una xarxa que és el que ha quedat, o la que va quedar, es va voler donar un relleu a l'educació d'adults que no havia tingut, em sembla.⁴⁸⁶

Decisió política? Una entrevistada respon

L'explicació que sempre s'ha donat del pas a Benestar Social ha estat que va ser una decisió molt política, i poc lligada al fet de formació d'adults en sí: omplir de contingut una Conselleria i una sèrie de Direccions Generals, posar determinades persones que eren afins a les Direccions Generals, i per tant donar-li a aquestes persones i a aquestes Direccions Generals un contingut.

Evidentment suposo que sortir d'Ensenyament va tenir molts inconvenients, però va tenir l'avantatge d'estar com més protegits, amb una determinada Direcció General. Va permetre un creixement de formació d'adults, es va impulsar moltíssim, que segurament a Ensenyament hauria estat bastant més difícil, ja que és una Conselleria molt més gran, i per tant amb unes necessitats molt més àmplies en l'educació obligatòria.⁴⁸⁷

Les companyes del CFA Anna Murià de Terrassa recorden:

Quan ens van passar va ser realment un ensurt, el que estàvem fent nosaltres precisament el que volíem era cada vegada donar més contingut, ampliar-ho a àmbit més cultural, donar-hi més possibilitats lligades a tots els àmbits de l'ensenyament i de l'educació, havíem estat reivindicant l'accés a la universitat, l'accés a grau superior, coses més àmplies i quant et passen a Benestar dius, és tornar a fer alfabetització i assistencial que és el que vam començar? Però per una altra banda el que ella volia era dignificar les escoles. El que sí que era veritat és que tenies via directa amb la directora general, anaves allà i parlaves amb ella. Perquè anaves a Ensenyament i era un delegat, però clar era delegat de tots els altres ensenyaments.

⁴⁸⁶ Annex entrevistes n. 8, Jaume Botey.

²⁹² Annex entrevistes n. 3, Àngels Almendros.

Alguns edificis van millorar per la preocupació de l'Ajuntament i el canvi de primària a secundària. La directora general venia a posar-se la medalla. Les campanyes aquelles de la clau [Es refereixen a l'eslògan de la Paneuropea: "la formació és la clau de la vida"], els lliuraments de diplomes d'alfabetització era tota una posada en escena perquè realment semblés que feien moltes coses des del departament (...) Nosaltres no estàvem d'acord d'anar-hi fonamentalment perquè ens semblava una *parafernàlia*. En contradicció que no hi havia més mitjans per a les escoles, fotocopiadores, ni més mestres, ni campanyes de matriculació.⁴⁸⁸

I també a peu d'escola de persones adultes em resumeixen les seves sensacions una professora i un professor del CFA de Mollerussa:

Vam passar a Benestar i hem tornat a Ensenyament, és a dir, aquest pas d'Ensenyament a Benestar jo el vaig trobar fabulós, de ser un cul de sac a ser una mica important, això és bastant important per un professional. A més venia gent estrangera i ens explicaven. El congrés internacional que es va fer a Biologia, tot allò ens enriquia. [la professora]

La meva imatge de pertànyer a Benestar Social és com indestruable, és a dir feina i reivindicació sempre.⁴⁸⁹ [el professor]

La Directora General depenia lògicament de l'existència de la Direcció General, una espècie d'efecte-cause. Algunes veus opinen que no era totalment desinteressada la presència pública que Àngela Miquel va imprimir a la Formació d'Adults.

Mentre l'educació d'adults funcionés ella tindria el càrrec, si l'educació d'adults per dir-ho d'alguna manera se n'anava a can piStraus ella desapareixia, vull dir que la seva dedicació era una cosa de retroalimentació també. El que sí que és veritat és que hi havia una

²⁹³ Annex entrevistes n. 32, Susi Mayoral – Maria Martínez - Montse Trullas (Mestres Terrassa).

²⁹⁴ Annex entrevistes n. 6, Dolors Belloch i Quim Balaguer (mestres Mollerussa).

direcció general, cosa que vàrem perdre al passar a Ensenyament, va començar a desaparèixer fins que hem arribat a ara que som un programa.

Va ser una etapa diferent, això està claríssim, una etapa amb cara i ulls, encara que no tots els ulls fossin els bons. Hi va haver molta més campanya de difusió, de coneixement de l'educació d'adults. Les famoses proves del Graduïs, ara pot. Els primers exàmens dels Graduïs allà al Pere Vila, a dalt al teatre amb una immensitat de gent. Allò era impressionant. Però no va aconseguir, per exemple, que cursos de Treball els fessin les escoles d'adults⁴⁹⁰

Sebastià Parra director durant molts anys del CFA de Salt (Girona) planteja que la ubicació al Departament de Benestar Social podia haver donat pas a un altre model d'educació de persones adultes des d'un concepte diferent de Benestar Social.

Pensava que hi havia pros i contres però pensava més pros que contres en el pas a Benestar Social. Anava a contracorrent de tothom que volia tornar a Ensenyament. A Ensenyament sempre li veia el problema de que era absolutament impossible si no havia un canvi completament radical, que no era d'esperar, que models com el nostre de Salt o els models que jo creia que havien de ser els propis de l'educació d'adults poguessin encaixar a Ensenyament. Malgrat que reconec que no estava solucionada la qüestió de la situació laboral en relació als treballadors.

Benestar Social, però quin Benestar Social era també? El Benestar amb Comas i companyia? Jo sempre pensava en una educació amb dos sistemes, que comença amb Alfabetització fins a la Universitat Obrera o Popular que tenen a Cuba. Un subsistema que després te lògicament lligams amb l'altre. Això era el model perfecte, perquè vol dir que tens un sistema per gent adulta, treballadora o no treballadora. Clar això també amb

²⁹⁵ Annex entrevistes n. 14, Remei Constanza.

Benestar Social era una utopia. Per tant jo a priori, així globalment hauria estat molt bé a Benestar Social, el problema és que Benestar Social estava concebut per altres coses⁴⁹¹

També Margarida Massot mestra de persones adultes i professora de la UAB hi va veure possibilitats tenint en compte el nivell orgànic “si ho haguessin portat unes altres persones”

Més val ser “cabeza de ratón que cola de león”. El tracte era més proper que quan anaves a Educació, perquè érem l'únic col·lectiu nombrós i, per dir-ho així, organitzat. Es van fer algunes coses, van fer els congressos internacionals en aquella època, que allò va ser important, es van fer coses interessants, alguns cursos de formació també. Però finalment crec que no van ser capaços de donar-li la volta, i crec que també va haver molta pressió per la part més corporativa de lo que és l'àmbit educatiu, de dir “això és Educació, i s'ha de tornar a Educació”, però en l'entremig, hi havia allò de dir, aquí no estem bé, però és que allà tampoc ho estàvem; quan estàvem a Educació no érem res, ni ens tenien en compte. Si ho haguessin portat unes altres persones... Veig que s'han fet més coses allà que després, quan va tornar a Ensenyament o a Educació.⁴⁹²

Però, malgrat el nivell orgànic de Direcció General, “érem un reducte a Benestar social, podríem dir que no érem departament de Benestar Social, érem com una part d'Ensenyament allà dintre, com un afegit”, afirmen la secretària durant anys de la Comissió Interdepartamental, Carmina Gómez, i Pilar Carazo, adscrita a la Secretaria de la Direcció General, que continuen de forma molt crítica,

Va ser una etapa amb moltes possibilitats, perquè també era encara una primera etapa de la Generalitat, no hi havia un desgast. La directora general que teníem per qüestions de relacions històriques tenia possibilitats de moure i remoure, es van moure molts diners, la PANEUROPEA, els dos congressos, el centre de recursos que es va posar en marxa.

⁴⁹¹ Annex entrevistes n. 34, Sebas Parra.

⁴⁹² Annex entrevistes n. 31, Margarida Massot.

Hauria estat una etapa daurada de la Formació d'adults: sortida del Departament d'Ensenyament, però sortir d'Ensenyament, per caure a Benestar Social, i no per fer un Institut de formació d'adults... Una de les coses positives va ser crear un programa Interdepartamental, en aquells moments amb possibilitats òptimes, a nivell de flexibilitat, de possibilitats econòmiques, de gent il·lusionada, mestres i administratius, gent implicada, lluitant per fer realitat les possibilitats que hi havia, persones significatives. Però si algun mestre destacava a nivell de pensament, molestava. No hi havia espai perquè el pensament pedagògic es pogués desenvolupar. Poc aprofitament del factor humà; no hi havia d'haver ningú que fes ombra.

La PANEUROPEA va ser el deliri. La Carmina i jo vàrem ser els caps de turc de la PANEUROPEA. La direcció general portava l'organització, però intervenia Presidència per tot el tema de seguretat, de protocols, relacions, ja que hi havia autoritats d'altres països. Lo de la PANEUROPEA segons el meu punt de vista va ser una disbauxa, una malversació, es van gastar molts diners que s'haurien pogut destinar a altres coses, perquè hi havia moltes escoles que no tenien recursos. No tenia un benefici clar de cara a la Formació d'Adults. No va tenir cap repercussió, cap. Ni em sembla que estava en els objectius. Per mi els objectius eren d'imatge política, de cridar l'atenció, de punts a la seva gestió. De fet tampoc els protagonistes no van ser els mestres, ni els professors, sinó la imatge política. Es podria haver fet una trobada, o unes trobades de mestres, de caps d'organització, però d'una manera molt més senzilla, més vivencial, entre professionals, no pas aquella espectacularitat.

Tampoc els dos congressos que es varen fer no van tenir cap repercussió directa en la Formació d'Adults. No han estat espais de reflexió sobre què volem de la Formació d'Adults, cap a on anem, on som i cap a on volem anar. Qüestió d'imatge, total.

El paper de la comissió Interdepartamental era que existís una comissió Interdepartamental, però en cap moment vàrem poder fer res articulat. No es podia tenir cap iniciativa. Un programa de formació en un país com el nostre! No es podia fer res. Tenia un component polític molt important ja que el càrrec de Director General és polític. És difícil deslligar els interessos polítics de les prioritats pedagògiques. Va passar el mateix quan es va tornar a Ensenyament. Els responsables tenien la dimensió político-ideològica del partit al cent per cent. S'havia de tornar a posar tot en ordre segons les normatives d'ensenyament. La presidència del programa Interdepartamental no corresponia a la directora general, era competència del conseller o de la consellera. A les reunions era ella la presidenta i allò tampoc no va conduir a res [Es refereixen al fet que en comptades ocasions va presidir la Comissió Interdepartamental el Conseller o la Consellera. Normalment delegaven en la Directora General].

Per tant època de molta il·lusió, però de frenar el resultat o l'aportació d'aquesta il·lusió. Contàvem amb molts diners, era una època molt bona, es van fer llibres, vídeos, però de fet no han servit aquests materials, perquè de fet no estaven fets amb un criteri pedagògic de fons, excepte alguns materials del Graduïs. Van ser uns diners no aprofitats, una capacitat d'intervenció aprofitada només a nivell polític i una il·lusió fresca dels professionals de l'ensenyament frenada. El meu resum, negatiu, va ser una època amb moltes possibilitats mal aprofitades⁴⁹³

El que fou primer subdirector general de Formació d'Adults fa un resum força complet, tenint en compte el marc d'una entrevista, del que es va promoure des de la Direcció General:

Des del primer dia que jo vaig seure amb ella, ella tenia molt clar quines eren les seves fites i que volia donar un canvi a adults. Recordo que quan es va començar a fer la llei, els primers esborranys que li vam presentar que havien elaborat el Rafael, la Montserrat, i

⁴⁹³ Annex entrevistes n. 25, Carmina Gómez i Pilar Carazo (Administratives).

d'altres, va dir que allò no ho volia veure per res, perquè era un clàssic. Ella volia una cosa diferent, i la llei d'adults va ser una cosa ben diferent, no és la típica llei. Per tant crec que ella, almenys a mi em va donar aquesta idea, tenia clar políticament el que volia fer. En molts punts vam coincidir, en algun punt vam tenir alguna divergència. A més a més, ella també coneixia quins éreu els líders, o qui tallava el bacallà en el món d'adults.

Crec que la valoració és positiva en el sentit següent: Una. Serà millor o pitjor, però es va fer una Llei de Formació d'Adults, que en aquell moment no era una frivolitat. Quin era l'objectiu? Adults, reivindicar adults i revaloritzar adults, que adults no sempre s'associés a quelcom marginal i, per tant, la Formació d'Adults havia de tenir un paper important dins de la societat. Dos. La idea, el projecte del *Graduïs, ara pot!*, va ser un projecte encertat sobretot en una època en que acabava el Graduat i per tant hi havia una sèrie de gent que se li havia de donar una possibilitat. Tres. Va ser positiva la relació que es va establir amb les universitats amb el tema dels postgraus per tal d'intentar que adults progressés. Quan es va crear l'ESO vaig defensar, fins que vaig marxar, la necessitat de fer una llicenciatura que després no va prosperar. Adults havia de poder impartir tota l'ESO, no només la part dels mestres i preparar els llicenciats. Els llicenciats normalment no estaven preparats per donar classes, perquè el CAP era una enganyifa, per tant menys estàvem preparats per donar classes a adults. Una altra cosa que valoro positivament és el Centre de Recursos, l'orientació que se li donà inicialment. Va venir el Ludwig Graf, director dels programes educatius de la Südwestfunk, que després va ser una persona que va ajudar molt amb el *Graduïs, ara pot!*. En el centre de recursos hi havia activitat. Una altra de les coses que es van fer a Formació d'Adults en aquella època van ser els plans d'equipaments dels centres. Es va fer un concurs, es van subministrar vídeos, que en aquella època el vídeo era el darrer crit, es va adjudicar material didàctic, es va intentar equipar els centres, es va intentar millorar-los.

L'increment de la plantilla amb el professorat que estava fent classes de català a les escoles d'adults també va ser una qüestió important. Va ser molt al començament, devia ser encara a l'any 89. Vàrem tenir reunions molt tenses amb en Carles Duarte i Miquel Reniu. Política Lingüística depenia del Miquel Reniu. Això va succeir quan es va fer el Consorci de Normalització Lingüística amb els ajuntaments. Aleshores els sobrava professorat i aquest professorat el Miquel Reniu, que era una persona molt hàbil, va voler passar-los a adults, però pretenia passar el professorat sense passar els recursos per pagar el professorat. Finalment es va resoldre per decisió política i no crec que fos econòmicament prou ben valorats o correctament valorats. [Va haver-hi un increment d'uns 40 mestres, però de fet alguns mestres ja estaven treballant a les escoles d'adults amb diferents tipus de contractació].

A més es van fer coses importants, va ser positiva aquesta idea d'obrir la formació d'adults, d'eleva-la. El congrés internacional que es va fer, crec que va ser positiu. També aconseguir que Catalunya participés en dos estudis que es van fer a nivell d'Europa, EURODELPHI i SAEDA⁴⁹⁴, en un dels quals, que el dirigia la Universitat de Lovaina, només hi participaven estats, i entre els estats, que em sembla que eren 16, hi érem. Recordo reunions de treball molt intenses a Lovaina i a d'altres indrets. Era propaganda, era propaganda però a nivell internacional.

L'objectiu final, la finalitat, era aconseguir crear una Formació d'Adults pròpia, independent d'Ensenyament. No ho vam aconseguir perquè ens van posar proa primer els inspectors i després el director general, el Joan Descalç que era íntim amic de la directora general. Això és una de les coses que més li va doldre. Crec que aquesta era l'autèntica finalitat, és a dir, que formació d'Adults tingués una entitat pròpia i que es complís.

⁴⁹⁴ ESTRATEGIES PER AL MILLORAMENT DE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ D'ADULTS EN CONTEXTOS REGIONALS. *De L'anàlisi de les necessitats a la qualitat de les respostes: una recerca comparativa Delphi*. Van participar IRRSAE i CEDE d'Itàlia, la Universitat de Lovaina, la de Montpel·lier, la UB i la URV de Catalunya i la Universitat de Patras de Grècia. Annex imatges n. 68

Una altra cosa que crec que era important, amb la que també vam topar amb Ensenyament, que era i continua sent important i cada vegada més, són tots aquests nois que fracassen en l'ensenyament, aquest m'és igual 25 o 30 per cent que reflecteixen les estadístiques. Quan diuen que hi ha quatre milions d'aturats, el problema no és tenir 4 milions d'aturats, és tenir-los de persones no qualificades. 4 milions d'aturats qualificats és un problema conjuntural, 4 milions d'aturats no qualificats és un problema estructural, són dues coses completament diferents. L'una té solució, l'altra la té molt difícil. Per tant, una de les coses que es va iniciar en aquesta època, fou la segona oportunitat o el recuperar aquests nois que havien fracassat en el sistema, però clar, si a aquests nois que han fracassat en el sistema, els hi tornes a donar el mateix, això no serveix per res. Els has d'oferir alguna cosa completament diferent, per exemple, unir ocupació i formació, buscar formes d'ensenyament que els resultin atractives i que els hi ofereixin una altra cosa. A mi aquest era un dels temes que més m'havien preocupat i que trobo importantíssim, i que no se'ls dona resposta. S'ha de fer diferent del que s'ha fet fins ara. Tot això va en la idea de tenir una Formació d'Adults fora d'Ensenyament.⁴⁹⁵

Tanco aquest llarg apartat amb un testimoni d'una de les persones més visibles de la Mesa que em va demanar l'anonimat. Havia passat més d'una dècada d'haver aconseguit la reivindicació més visible de la Mesa, tornar a Ensenyament, i un gust agre assaboreixen moltes boques de la formació de persones adultes:

Objectivament l'Àngela Miquel per mi, és l'única persona que va creure en l'educació d'adults com algo diferenciat de primària i secundària. El que passa és que la manera de fer funcionar el seu domini, en el seu domini qui manava era ella i tota la resta no tenia cabuda. Jo vaig ser una molt bona enemiga de l'Àngela Miquel, n'estic molt contenta, però també penso que vaig ser una bona enemiga política, perquè no tinc res contra ella.

⁴⁹⁵ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí.

Un dia la vaig trobar pel carrer Aragó quan hi havia el Tripartit i li vaig dir informalment: “Mai hagués pensat que et diria que et trobo a faltar”, és que li vaig dir, “perquè políticament no estàvem d’acord en com s’havien de fer les coses, però tu si que tenies un respecte per l’educació d’adults, cosa que s’ha perdut, i és veritat. Tornem a ser allà on érem”.

7.7 Resum interpretatiu i projectiu

El pas de l’educació de persones adultes del Departament d’Ensenyament al de Benestar Social / Benestar i Família plantegen al menys tres qüestions: perquè es va fer el traspàs, què es pretenia amb els congressos, publicacions, exposicions i actes públics, i quina repercussió ha tingut per a la formació de persones adultes aquests quinze anys de dependència del nou Departament.

7.7.1 El pas al Departament de Benestar Social.

Els interrogants que plantejava el traspàs eren a) si responia a una voluntat de donar-li la importància que no hi havia tingut a Ensenyament l’educació de persones adultes, b) si es plantejava des d’una concepció assistencialista, c) si el que es pretenia era una penetració política en els barris populars aprofitant les escoles d’adults on estaven ubicades. Comencem per aquesta tercera possibilitat. Si es pretenia aquesta penetració als barris, per què no s’havia fet ja des del Departament d’Ensenyament que formava part del mateix govern? En segon lloc, no és una estratègia lògica de qualsevol partit penetrar i convèncer sectors allunyats de la seva ideologia? Per què es planteja com a acusació quan forma part intrínseca dels objectius de qualsevol partit? El problema, en tot cas, cal plantejar-lo quan se sospita que existeix un aprofitament dels recursos públics en una actuació de propaganda partidista. Però, si és així, la denúncia es de desviació de fons públics, no d’intentar estendre la pròpia ideologia, cosa que cal donar per suposat. En el nostre cas, com han recordat moltes de les

persones entrevistades, el Departament de Benestar Social va adoptar un caire molt polititzat, amb actuacions populistes en els barris extrems. Però creiem que, atesa la poca rellevància social de la formació de persones adultes, l'objectiu del traspàs no és lògic atribuir-lo a cercar un nou vehicle de propaganda partidista, exceptuant algun acte concret, com l'entrega de diplomes d'alfabetització al Palau de la Música. Amés, el prejudici – previ - sobre la ideologia dominant entre el professorat de persones adultes no contribuïa a suposar-los fàcils vehicles de propaganda a favor de la ideologia del govern.

Assistencialisme. Una cosa és que el concepte de benestar social que emanés de les actuacions del Departament poguessin considerar-se assistencialistes i una altra que la seva actuació en la formació de persones adultes s'hi pugui considerar: ni la llei, ni els congressos, ni les exposicions, ni les publicacions,... donen peu a aquest atribut repetit des de bon començament.

Queda la primera opció, que la decisió del traspàs fos donar-li la importància que l'educació de persones adultes no havia tingut a Ensenyament. Comprenem que pels partits de l'oposició fos difícil d'acceptar aquesta hipòtesi. El que sembla cert és que si fos correcta en la intencionalitat del traspàs, va ser executada de forma desenfocada. Al començament del capítol hem vist que el president Pujol s'atribuïa el traspàs de competències com una decisió personal. En la seva intervenció al I Congrés explica que ell no donava importància a la formació de persones adultes⁴⁹⁶, però que a través de l'acció de govern l'havia anat posant en valor. La pregunta és, quines podrien ser les possible accions de govern que li havien fet valorar-la? Els arguments en positiu que li hauria aportat el Departament d'Ensenyament, que acabava de reduir el pes orgànic d'adults de servei a programa? Un altre Departament li havia fet apreciar? No semblen congruents aquestes possibilitats. La nostra hipòtesi es basa en uns altres fets. El propi Pujol al Congrés explica que en una visita a un barri de Barcelona havia

⁴⁹⁶ Tot i que se n'havia referit de forma indirecta en els discursos d'investidura de la II i la III legislatura

parlat amb una senyora que anava a una escola d'adults i fa un reflexió d'aquest esdeveniment. Havia rebut a Montserrat Sala, quan encara era cap de servei, que li havia portat una ampla documentació del que s'havia fet en educació de persones adultes i del que calia fer encara, i pocs mesos abans del traspàs havia rebut a Miquel Casanovas i Alfons Formariz, expresident i president d'AEPA, que li havien explicat la importància pel país de la formació de persones adultes i el seu difícil i insignificant encaix al Departament d'Ensenyament. Formariz havia coincidit amb Jordi Pujol a Premià de Dalt, tot just sortit de la presó l'any 1962, fins i tot havien fet alguna reunió clandestina a Vilassar de Dalt quan Jordi Pujol plantejava la necessitat de crear un nou partit polític, ja que "el que necessita Catalunya és en cert sentit tornar a començar a partir de Prat de la Riba i de Macià, recuperar el moviment pedagògic català, el Noucentisme" (Pujol, 2007, p. 112)⁴⁹⁷, plantejament que en aquelles reunions es concretava en el lema "fer país", i que al grup reunit en aquell moment, alguns futurs dirigents d'Unió de Pagesos, no els va acabar de fer el pes. Recordem les paraules de Pujol:

La veritat és que (...) em va semblar en algun moment que per a la gent de Benestar Social la formació d'adults seria una cosa més centrada en la seva acció, que els apassionaria més i que, en cert sentit, potser se sentirien més compromesos, perquè el Departament d'Ensenyament té ja moltes tasques dins del terreny específic de les seves competències (Departament de Benestar Social 1989c, p. 319).

7.7.2 El pas per Benestar Social: miopies i estrabismes.

En un document policopiat d'octubre de 1997 (arxiu particular), atribuïble a la Direcció General de Formació d'Adults, s'enumeraven les ACTUACIONS EMBLEMÀTIQUES DE LA GENERALITAT EN RELACIÓ A LA FORMACIÓ D'ADULTS: la Llei de Formació

⁴⁹⁷ "Fer poble, fer Catalunya" era un llibre que havia escrit Jordi Pujol el 1958 i que havia repartit mecanografiat entre els seus amics segons explica a les seves *Memòries*.

d'Adults, la Comissió Interdepartamental, l'existència d'una Direcció General de Formació d'Adults, el programa televisiu Gradui's, ara pot!, la implantació i el creixement en nombre dels centres d'autoformació, el Programa d'Alfabetització, la superació del model compensador de formació bàsica d'adults (fa referència a la Llei de Formació d'Adults), el suport a la formació (finançament dels postgraus i màsters de començaments de la dècada), suport a la investigació (finançament de la investigació sobre analfabetisme funcional (Flecha i López Palma, 1983) i al programa europeu Delphi), el Centre de Recursos de Formació d'Adults, els tres congressos internacionals i la Conferència Paneuropea.

És un resum molt eloqüent de l'activitat de la Direcció General de Formació d'Adults, especialment si ho comparem amb la època anterior i la posterior al Departament d'Ensenyament. Però en aquest document d'actuacions emblemàtiques no hi ha cap referència directa als centres de Formació d'Adults, al seu dia a dia, als problemes d'infraestructures, als problemes laborals, als llimbs administratius en l'accés a les escoles d'adults i als trasllats dins la formació de persones adultes. Cap referència al desplegament del GES a les escoles d'adults, quins centres podrien oferir-lo, quan i amb quins professionals,... Quan hem titulat aquest capítol de vies divergents, aquest document n'és una expressió evident de la discrepància: Direcció General i escoles d'adults eren vies que s'anaven separant amb una incomprensió mútua. Discrepància, però alhora, en bona part també desconcert, perquè molts dels docents que discrepaven i es manifestaven en contra no deixaven de reconèixer la importància administrativa i la ressonància social que produïen tots els esdeveniments i realitats descrites. També desconcert, i finalment abdicació per part de la Direcció General a la transformació de les escoles d'adults en la línia marcada per la Llei. Excepte en els tallers socioculturals, que les escoles de persones adultes havien anat realitzant tradicionalment a mesura de les seves possibilitats, i estaven contemplats en les Instruccions de començament de curs com a ensenyaments "no reglats", que podien impartir, sens

detriment dels ensenyaments “reglats”, els propis mestres. Aquesta tolerància cal contemplar-la, tanmateix, més aviat com a una concessió a la tradició, no pas com una explícita programació resultant de la Llei. Finalment, la relació de la Direcció General amb les escoles d’adults va acabar sent fonamentalment burocràtic-administrativa intentant obviar els problemes.

Es podia pretendre transformar l’educació de persones adultes sense comptar amb les escoles d’adults, només amb congressos i actes institucionals? Si hi havia una forta desconexió de la realitat, quina era, per tant, la intencionalitat d’aquests actes?

Històricament cal que ens ho preguntem. Carr (2010) escriu:

La segunda observación es aquella más familiar para nosotros de la necesidad, por parte del historiador, de una comprensión imaginativa de las mentes de las personas que le ocupan, del pensamiento subyacente a sus actos: digo «comprensión imaginativa» y no «simpatía» (...) No se puede hacer historia si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe (p. 93).

He ressenyat més amunt l’intercanvi d’articles d’opinió a *EL PERIODICO* entre Rafael Ribó, president d’IC, i el Conseller Comas amb motiu de la manifestació multitudinària del 8 de febrer de 1998. El conseller titula el seu article, “La formación de adultos” amb un subtítol “El modelo catalán de enseñanza de mayores está reconocido en toda Europa”. En el text de l’article es podia llegir:

Hoy existe un modelo catalán de formación de adultos qué es reconocido en toda Europa. En julio se celebró en Hamburgo, convocada por la UNESCO, la Conferencia Internacional de formación de adultos. Cualquiera puede comprobar en la declaración final, votada por todos los gobiernos del mundo, la validación del modelo catalán (Comas, 5 de març de 1998, p. 6).

Aquesta vocació europeista ja l'havia manifestat el Conseller Comas en el discurs inaugural del *Primer Congrés Internacional de Formació d'Adults* de Catalunya deu anys abans (1989):

és un congrés que té una dimensió política de construcció del país, d'intentar en la mesura que ens pertoca, és clar, contribuir a aquesta construcció del país (...) Catalunya és Europa, sempre fins en els pitjors moments, fins i tot en els moments que a nivell de l'estat del qual formem part es deien altres coses, nosaltres hem dit que eren europeus perquè procedíem d'Europa, i hem mirat sempre Europa (...) Aquest petit poble no tan sols se sent europeu, no tan sols vol que Europa triomfi sinó que vol ser-ne partícip (...) d'una manera decidida i positiva en aquesta construcció d'Europa (...) Per tant jo fórmula al meu desig, el desig del Govern de la Generalitat perquè les conclusions serveixin per incidir positivament d'una manera directa i eficaç en la solució dels reptes que tenim plantejats en el desenvolupament i el progrés de Catalunya, i per mitjà d'aquest desenvolupament i aquest progrés també en el desenvolupament i progrés de tota Europa (p. 23).

En aquest mateix sentit s'expressava la Directora General en el n. 3 de la revista Suport del Departament de Benestar Social (1991):

L'opció escollida ha estat molt clara. S'ha triat obertament un model de formació de les persones adultes amb la mateixa línia que des de fa anys segueixen els països democràtics i de la Comunitat Europea. És un marc adequat a la realitat d'una societat progressista i de vocació europea com la catalana (p. 3).

És el discurs de la "distinció nacional" que es repetiria força vegades al llarg d'aquest període i que es concretaria en els tres congressos internacionals. Tindria el seu punt culminant en la Paneuropea de 1996. Va ser una línia d'actuació dels vuit primers anys que a partir de la Paneuropea va passar a formar part de la retòrica sense gaires concrecions més.

Una altra línia d'actuació va ser la que podríem anomenar “modernització” de la formació de persones adultes a través del programa televisiu Graduï's, ara pot! i els centres d'autoformació. Contestada per la Mesa pel que es podria sobreentendre com l'intent de buidatge progressiu dels centres presencials amb l'educació a distància i l'educació semi presencial dels centres d'autoformació.

Una tercera línia la podríem anomenar “institucional”: la llei específica, la Comissió Interdepartamental i el Consell Assessor. No van poder assolir els objectius ambiciosos que sobre el paper tenien assignats. La llei va quedar com un referent força inoperant, i als organismes participatius o coordinadors van anar espaiant les seves reunions progressivament. Ja hem subratllat algunes causes: fonamentalment el poc pes que tenia el Departament de Benestar Social dins del Govern i la poca capacitat de la Directora General per establir una xarxa de complicitats en el propi departament i amb els altres departaments i persones responsables.

Finalment podríem parlar d'una línia més “popular” o populista: l'entrega massiva dels certificats d'alfabetització al Palau de la Música o dels premis Rafael Farré en diferents escenaris. Totes aquestes línies d'actuació representaven una presència institucional i social important que no es va saber, no es va voler o no es va ser prou sensible per fer que les escoles de persones adultes se'n sentissin protagonistes de aquests esdeveniments, sinó més aviat excloses o oblidades. També se'n van sentir exclosos molts ajuntaments de les dinàmiques específiques o quotidianes.

En els primers anys a Benestar Social hi ha un intent de crear una formació de persones adultes administrativament “específica”. Va començar per la temptativa de crear un “cos” propi d'inspecció de les escoles d'adults amb seu a Benestar Social. Ràpidament avortada aquesta possibilitat, es va intentar mantenir la singularitat del cos de professorat a través de les comissions de serveis, amb totes les ambigüitats que aquest mecanisme suposa, i les

protestes i mobilitzacions per la manca de convocatòria de concursos d'accés i de trasllats. A partir de 1994, no obstant, amb el Decret de centres, sembla abandonar-se la possibilitat de crear un nou model de formació de persones adultes, es continua amb el model tradicional compensatori escolar amb les contradiccions afegides de “fer Ensenyament” des de Benestar Social, fins el punt que l'any 1996 es reuneix diverses vegades una “Comissió de Formació d'adults”, constituïda oficialment al sí del Departament d'Ensenyament, amb un representant d'aquest Departament, el Subdirector general de Formació d'Adults, i tots els sindicats amb assessors mestres d'adults, negociant aspectes del GES que havia d'aplicar el Departament de Benestar Social.

Acabem aquest apartat recordant la poca sensibilitat davant l'angoixa que significava per a les escoles de persones adultes a la dècada dels noranta l'extinció del Graduat Escolar i la reducció de centres que podrien impartir el GES de forma presencial, proposada en un principi. La desconexió entre Departament i escoles de persones adultes es va anar aprofundint i va posar les bases de la mobilització contínua.

M'és inevitable recordar la poesia de Martín Fierro: Mas Dios ha de permitir / Que esto llegue a mejorar, / Pero se ha de recordar / Para hacer bien el trabajo, / Que el fuego pa calentar, / Debe ir siempre por abajo⁴⁹⁸. D'acord amb Martín Fierro, però en el cas de la formació de persones adultes l'escalf superior és absolutament necessari. Cal esperar que alguna vegada escalf superior i inferior sintonitzin en la mateixa o propera longitud d'ona.

7.7.3 Els moviments socials: la Mesa i AEPA.

La **Mesa** per a l'Educació d'Adults va ser durant l'etapa de Benestar Social l'aglutinador de bona part del descontent del professorat de les escoles de persones adultes que se sentia poc considerat o oblidat en les decisions que anava prenent la Direcció General d'Afers

⁴⁹⁸ Recuperat de <https://hugocaputo.blogspot.com/2015/08/martin-fierro-el-fuego-pa-calentar-debe.html>

Socials, primer, i de Formació d'Adults més endavant. La Mesa va anar evolucionant des de la preocupació per un nou model més sociocultural, més integrador (l'Institut Català de Formació Permanent, per exemple), a les reivindicacions més laborals. Com en qualsevol moviment ampli coexistien més d'una ànima, però no hi ha dubte que progressivament l'empremta sindical es va anar imposant.

Fem un repàs de les reivindicacions recurrents i constants de la Mesa: l'increment de plantilles, revisió de les condicions laborals i del procés de substitucions; homologació amb les condicions laborals d'Ensenyament; millora de les infraestructures; Mapa de l'Educació d'Adults a Catalunya i els recursos necessaris per implementar-lo; a partir del desenvolupament de la LOGSE s'inicia la reivindicació que totes les escoles d'adults puguin impartir el Graduat en Educació Secundària, possiblement la reivindicació de més pes específic, assenyalant el risc de la desaparició de les escoles en cas contrari; molt aviat la imputació d'assistencialisme pel fet de dependre del Departament de Benestar Social i, en conseqüència, la reivindicació de tornar a Ensenyament, sense una reflexió del caràcter marginal que tenia l'educació de persones adultes quan depenia d'aquest Departament; és també una constant la denúncia de voler substituir els professionals funcionaris amb el voluntariat i la manca de difusió de les escoles d'adults contraposant-la a la difusió de programes com el Gradui's; més esporàdicament es reivindica l'absorció de les escoles d'adults municipals per la Generalitat i el reconeixement dels ensenyaments socioculturals que es fan a les escoles d'adults. També és recurrent la denúncia del poc o escàs tarannà negociador del Conseller i de la Directora General.

Les mobilitzacions, concentracions, assemblees, manifestacions, van ser constants. Destaca la del diumenge 8 de febrer de 1998 amb milers de persones al carrer seguint els lemes: "Per la continuïtat de les escoles d'adults", "Reforma educativa de qualitat, ara" i "L'educació pública d'adults: un dret". Van ser molt nombroses les signatures recollides en

defensa del manifest, desenes de milers, i nombroses també la quantitat d'entitats ciutadanes i partits que hi donaven suport. Aquesta manifestació de forma molt especial, però totes les accions de la Mesa van tenir un important ressò mediàtic. És el moment de més presència pública de l'educació de persones adultes, en bona part degut a la presència activa de sindicats i partits. Des d'un punt de vista interpretatiu i crític, i amb l'avantatge de saber com ha continuat la història, la manifestació per a molts dels participants destacats era més una manifestació "en contra de" la política del govern, a través de la política de Benestar Social, aprofitant el malestar de les escoles de persones adultes. Quina reforma de qualitat es proposava? La continuïtat física de les escoles de persones adultes calia assegurar-la, es va aconseguir anys més tard que tots els CFA fessin el GES, però la reivindicació de la continuïtat de les escoles significava també la continuïtat del model?

Per la seva banda **AEPA**, molt aviat, va adoptar el paper de denunciar el corporativisme de moltes de les reivindicacions. La denúncia del corporativisme, molts i moltes mestres ho van entendre com una renúncia a demanar millors condicions laborals i millors infraestructures i, indirectament, un suport a les polítiques de Benestar Social. La defensa d'un model sociocultural i comunitari de les escoles de persones adultes i, en conseqüència, de la presència de col·laboradors/es que poguessin insuflar en els centres perspectives diferents als interessos i problemàtiques pròpies dels mestres, es va interpretar com una defensa del voluntariat i de les entitats sense finalitat de lucre, en detriment dels centres oficials de formació de persones adultes. No es van establir ponts i molt aviat Mesa i AEPA van fer camins diferents amb retrets mutus. AEPA es va decantar per la promoció de l'alumnat, els participants, en el que es va anomenar l'EDA (Educació Democràtica d'Adults), va constituir FACEPA (Federació d'Associacions Culturals d'Educació de Persones Adultes), va editar un Manifest dels Participants i en el seu moment un Moviment d'Alumnes per reivindicar el GES. En aquesta mateixa línia va organitzar els congressos de Persones Participants en

Alfabetització, congressos de Tertúlies Literàries Dialògiques i, quan alguns membres destacats de l'associació van entrar a la universitat com a professors es van organitzar les Trijornades, jornades alhora de professorat universitari, de mestres d'escoles de persones adultes i de participants per escoltar-se i debatre junts.

Des d'un punt de vista històric, AEPA va demostrar capacitat per formular principis i manca de raó pràctica o d'estratègia per fer-los extensius a la pràctica de la majoria de les escoles; es podria dir que va tenir la clarividència dels profetes i poca habilitat, capacitat o interès real, més enllà de la proclama profètica, per desviar el rumb que anava confirmant la profecia. Dirigents i mentors d'AEPA havien entrat a la Universitat, com hem dit, i inconscientment la preocupació s'anava centrant en el coneixement sociològic de la realitat i no tant en la seva transformació. És van intentar construir fars que il·luminessin les tenebres, però més que il·luminar produïen ombres, es proclamava la miopia, però possiblement no es va posar la mateixa diligència en mirar com corregir-la. A la història sovint es dona l'opció més o menys conscient, la dicotomia d'escollir entre ser consciència de la situació, denunciar-la i crear realitats minoritàries de confort o, sense oblidar la consciència crítica, immiscir-se en el moviment social, formar-ne part, ser-ne reconegut com a part, i intentar canviar el final pronosticat per la profecia. Finalment aquesta història de l'educació de persones adultes la hem anat escrivint entre tots els actors.

7.7.4 Sindicats i partits, companys de viatge.

Els sindicats i les federacions d'ensenyament sindicals van tenir un paper molt destacat en la transcendència social de les concentracions, mobilitzacions i manifestos de la Mesa que, segons alguns testimonis, va ser en part abduïda. Tenien una estructura organitzativa consolidada, contactes amb els mitjans de comunicació i línia directa amb els partits de l'oposició, que van presentar al llarg dels quinze anys nombroses interpel·lacions i preguntes al Consell Executiu sobre la formació d'adults. Com hem vist en el capítol 3, analitzant els

programes electorals de les eleccions del 2012, l'espai dedicat a la formació d'adults en els programes electorals es molt exigü, reflex de l'escassa incidència d'aquest sector educatiu en les preocupacions dels partits. El zel demostrat durant els quinze anys de la formació de persones adultes a Benestar Social no pot explicar-se sinó com un element més en la necessitat de desgastar el govern de CIU que elecció darrere elecció portava anys formant govern. No diu tampoc gaire a favor de la solidesa ideològica de la principal reivindicació de partits i sindicats, el retorn a Ensenyament, el fet que tot l'arc parlamentari coincidís en la mateixa reivindicació.⁴⁹⁹ Quan el desgast al partit del govern va donar el seu fruit a les eleccions de novembre de 2003 i es va poder formar un nou govern, l'educació de persones adultes va tornar a Ensenyament, i en pocs anys a la marginalitat de la que havia sortit. Els 15 anys a la Conselleria de Benestar Social / Benestar i Família esdevé com un parèntesi sense cap conseqüència.

.....

Queda en el record històric, no obstant, com una època rica institucionalment i públicament parlant. A les nombroses propostes de la Generalitat, Congressos, iniciatives, exposicions, actes al Palau, premis, s'hi van sumar bona part d'ajuntaments, la Diputació de Barcelona, el parlament, els partits, les universitats, les reivindicacions al carrer, les revistes pedagògiques, els diaris, les fundacions, noves iniciatives, noves teories,... I, de nou, segons Carr (2010):

Es suposición previa en la historia que el hombre es capaz de sacar provecho - no que siempre lo haga - de la experiencia de sus predecesores, y que el progreso descansa, en la historia y frente a lo que ocurre con la evolución en la naturaleza, en la transmisión del acervo así adquirido (p. 183).

⁴⁹⁹ En una nota anterior ja hem recordat el pacte del Majèstic de 1999 entre CIU i el PP en el que es contemplava la "Asunción de la educación de adultos por parte del Departamento de Enseñanza"

Referències

- II Jornadas de Trabajo de Ámbito Estatal (18-19 mayo 2001). *Licenciatura en formación de personas adultas. “un nuevo título para un nuevo siglo”*. Documento de Trabajo (Document policopiat, 69 pp.)
- III Congrès de Tertúlies Literàries Dialògiques (abril 2003). *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (41), 36.
- IV Jornades d'Educació d'Adults a Catalunya (desembre 1990) *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 13.
- IV Congrès de Persones Partiiipants en Alfabetització (abril 2002). *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (38), p 18.
- V Congrès de persones participants en alfabetització (setembre 2002). *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (39), p. 21.
- AAVV (1999). *Projecte Educatiu de Ciutat. Diagnòstic, finalitats, línies estratègiques i estructura organitzativa*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AAVV (2003). *Projecte Educatiu de Ciutat. Barcelona ciutat educadora. L'educació com a eix transversal de les polítiques municipals*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Abellí, M. C., Massot, M. i Pérez, M. (1992). *Escola d'Adults Concòrdia*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Acta 5/96 Comissió de Formació d'Adults. (28 juny 1996). Departament d'Ensenyament (Document policopiat, 8 pp.)
- AEPA (s/d). *Contra la desigualtat: Educació d'adults*. Document informatiu pel debat de la llei de Formació d'Adults (Document policopiat, 9 pp.)
- AEPA (abril 1989). S/t. *papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* (15), 14-15

- AEPA (desembre 1990a). Concentració a la Pl. Sant Jaume. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 12.
- AEPA (desembre 1990b). L'Analfabetisme entre nosaltres. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 23.
- AEPA (març 1991). Jornades Parlamentàries sobre l'Educació Permanent d'Adults a Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (17), 12.
- AEPA (maig 1993). *Sobre el currículum en l'educació de les persones adultes. Document de treball.* (Document policopiar, 25 pp.)
- AEPA (febrer 1994). El programa d'alfabetització. *PAPERS d'Educació d'Adults* (21), 28-29.
- AEPA (1994). El currículum en l'educació secundària obligatòria (Document policopiat, 21 pp.)
- AEPA (maig 1997). Conferència Paneuropea sobre l'Educació i la Formació d'Adults. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 34-35.
- AEPA i FACEPA (març 1998). A l'opinió pública. *PAPERS d'Educació d'Adults* (29), 33-34.
- AEPA (març 1998). Model d'educació de persones adultes. *PAPERS d'Educació d'Adults* (29), 34-35.
- AEPA i FACEPA (juny 1998). Model d'educació de persones adultes. *PAPERS d'Educació d'Adults*. (30), 41.
- AEPA, FACEPA i AFPACA (juny 1999). 14a Festa de la Primavera d'Educació de Persones Adultes: "Cultures en diàleg". *PAPERS d'Educació d'Adults*. (32), 40.
- Al voltant de la Secundària en la formació de persones adultes a Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 46.

- Alcoba, E., Robacert, M. J. i Torrell, F. (1992). Present i futur de les investigacions en el màster "Educació de les persones adultes" de la Universitat de Barcelona. (Document policopiat, 24 pp.)
- Alumnes per la GESO (maig 1992). *PAPERS d'Educació d'Adults* (18), 17-18
- Antoni Comas, conseller de Benestar Social. La jubilació als 65 anys no pot ser tan rígida. (19 de juny de 1998). *Diari de Girona*, p. 7.
- Any Internacional de l'Alfabetització (juny 1989), *PAPERS d'Educació d'Adults* (13), 41.
- Aragoneses, M., Escuder, M., Gómez Rigat, A. M., Porrás, C. i Vergara, M. C. (desembre 1995). Una experiència d'educació permanent; de l'Escola d'Adults a la cooperativa. *PAPERS d'Educació d'Adults* (25), p. 25.
- Ardèvol, E., Cisteró, J i Marcos, C. (1990). El campamento gitano de Riu Sec. *Revista Treball Social*. (extra), 11-102.
- Arroyo, F. (26/03/1992). Profesores y alumnos piden que la educación de adultos dependa de Enseñanza. *EL PAIS*.
- Astorch, N. (5 abril 1995). Benestar Social nega que l'acte d'ahir a Salt tingué cap connotació electoralista. *EL PUNT*, p. 5.
- Astorch, N. (21 setembre 1996). Benestar Social redueix la plantilla de l'escola d'adults l'Estació de Girona. *EL PUNT Comarques*, p. 7.
- Astorch, N i Cabruja, M. (3 març 2000). Benestar Social anuncia *Comarques* aules públiques per resoldre el litigi de l'escola d'adults de Girona. *EL PUNT Comarques*, p. 10.
- Ayuste, A., Formariz, A. (coord), Lleras, J. i Martí, M. (març 1993). *Educació d'adults. Marc territorial i centres*. CERCLE-Centre de Formació per a l'Educació d'Adults i el Desenvolupament (Document policopiat, 69 pp. i 27 pp. d'Annexos).
- Ayuste, A., Cañada, E. i García, V. dels A. (juny 1994). Un pas endavant, dos endarrere. *PAPERS d'Educació d'Adults* (22), 25-26.

- Ayuste, A. (maig 1997). Associació de Dones "Heura". *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 23.
- Ayuste, A. i Trilla, J. (gener/març 2020). Paulo Freire y España influencia, encuentros, homenajes y mitos. *EccoS Revista Científica*, Sao Paulo (52), 10.
- Baqué, E. (desembre 1988). L'Educació d'Adults traspasada a Benestar Social. *papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* (11), 12.
- Batalla, Ll. (20 gener 1994). El Departament de Benestar Social de la Generalitat no paga. *Diari de Tarragona*.
- Belmonte, D. (7 febrer 1999). Mataró estrena el primer mercadillo en euros. *EL PAIS*.
Recuperat de https://elpais.com/diario/1999/02/07/catalunya/918353252_850215.html
- Benvinguda la rectificació del Conseller Comas (25 de desembre de 1991) *El Punt* (Edició de Girona).
- Blanch, M., del Alcázar, J. L., Magret, D., Marzo, A. i Rovira, T. (abril 1990). Aportació al debat de la Llei d'adults. Guió per a la discussió. *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 27-28.
- Bon any 1990 (desembre 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 4.
- Bonal, R. (desembre 1988). Per què?. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 11.
- BOPC (1997). Núm. 180 / 2de juny de 1997, p. 13750.
- BOPC (1998). Núm. 252, 9/02/1998, p. 20567.
- BOPC (1990). Núm. 162 / 8 de maig de 1990, p. 10512.
- BOPC (1991). Núm. 240 / 22 de febrer de 1991, p. 15942.
- BOPC (2000) Núm. 55 / de 8/05/2000.
- Botey, J. (desembre 1988). L'Educació d'Adults traspasada a Benestar Social. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 12-13.

- Bouis, P. (2003). *Sebas Parra i Nuño. Aproximació biogràfica*. Girona/Barcelona: Mestres 68 i Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Brookfield, S. (1985). *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Cabruja, M. (22 octubre 1992). Personalitats acadèmiques rellevants col·laboraran amb l'Escola d'Adults de Salt. *EL PUNT*.
- Cabruja, M. (octubre 1992). La Universitat de Girona s'ofereix per col·laborar amb l'Escola d'Adults de Salt. *EL PUNT*, p. 22.
- Cacho, X. (1998). *L'Educadora i l'Educador Social a Catalunya*. Barcelona: Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya (APESC).
- Cañada, E. (maig 1997). Taller de Trobades a la Verneda. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 24.
- Carbonell, J. (desembre 1988). L'Educació d'Adults traspasada a Benestar Social. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 11.
- Carbonell, F. i Parra, S. (29 d'octubre de 1989). Benestar i malestar social. *El Punt* (Edició de Girona).
- Carbonell, F. i Parra, S. (setembre 1991). La «Samba Kubally» i l'associació GRAMC. *Revista de Treball Social* (123), 63-80.
- Carbonell, F. i Parra, S. (octubre 1991). Samba Kubally. Dos historias de una escuela (196), 30-35.
- Carbonell, F. i Parra, S. (14 de novembre de 1991). Samba Kubally: patrimoni de l'alfabetització catalana. *El Punt* (Edició de Girona).
- Carbonell, F. (juny 1992). *La formació de treballadors estrangers africans i de les seves famílies*. Girona: Fundació SER.GI (treball policopiat, p. 43).

- Carbonell, F., Jangana, B i Parra, S. (1996). Escuela de Adultos «Samba Kubally». A AAVV. *Educación sin fronteras. Actas del Seminario del 23–25 de noviembre, 1993. Palma de Mallorca. Comisión Española de la UNESCO* (pp. 159-167). Madrid: Ministerio de Educación y Asuntos Sociales.
- Cardona, M. A. (deseembre 1988). L'Educació d'Adults traspasada a Benestar Social. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 11.
- Carrillo, E. (1988). *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 20.
- Cas Residencia Alba (juny 1990). *Butlletí CUS* (1), 17.
- Casamitjana, M., Formariz, A. (1997). Informe de valoració de l'inventari de serveis i activitats educatives relacionades amb l'educació permanent d'adults. Barcelona: AEPA (Document policopiat, 9 pp.)
- Casamitjana, M., Formariz, A. (octubre 2003). Dependència administrativa de la “formació d'adults” a la societat de la informació, des d'un enfocament social i d'educació permanent. Eleccions al Parlament de Catalunya. Carta oberta als partits polítics. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (42-43), 5-8.
- Casanovas, M. (1993). Escola d'estiu “la interculturalitat”. *PAPERS d'Educació d'Adults*, (19), 29-30.
- Casanovas, M. (1996). Un projecte de qualitat de vida: conuiuere i participar en una comunitat intercultural. *PAPERS d'Educació d'Adults*, (26), 22-23.
- Casi 700 leridanos siguen cursos de alfabetización de la Generalitat. (22 de febrer de 1997). *SEGRE*, 28.
- Centre d'Educació de Persones Adultes de la Verneda-St. Martí. (març 1998). *PAPERS d'Educació d'Adults* (29), 24.
- Centre de recursos per l'E.A. a Catalunya (juny 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (13), 28.

- Cia, B. (23 de setembre de 1989). Ingressa en presó la propietaria de un geriàtric on 15 ancianes sufrían malos tratos. *EL PAIS (Ed. Catalunya)*.
- Cia, B. (27 de setembre de 1989). El médico del geriàtric Alba certific  la muerte de una anciana sin examinarla. *EL PAIS (Ed. Catalunya)*.
- Cia, B. (28 de setembre de 1989). El juez que investiga el geriàtric Alba cita a declarar a cargos de la Generalitat. *EL PAIS (Ed. Catalunya)*.
- Cia, B. (4 d'octubre de 1989). El juez ordena la libertad para el médico de la residencia Alba. *EL PAIS (Ed. Catalunya)*.
- Cia, B. (9 de noviembre de 1989). El fiscal pide 23 años para la propietaria de un geriàtric en el que vivían 15 ancianes en un cobertizo, por homicidio y estafa. *EL PAIS (Ed. Catalunya)*.
- CIU compara la Samba Kubally amb un gueto per justificar la manca d'ajuts (13 de novembre de 1991). *El Punt* (Edició de Girona).
- Claustre E. d'A. Ripollet. (maig 1992). Ripollet: Quan se seca el riu sec. *PAPERS d'Educació d'Adults* (18), 22-23.
- Código  tico para una educació democr tica de personas adultas. (setembre 2000). *PAPERS d'Educació de Personas Adultes* (35), 38
- Comas, A. (7 de setembre de 1993). La formació de adultos. *LA VANGUARDIA*.
- Comas, A. (5 de març de 1998). La formació de adultos. *EL PERIÓDICO*, 6.
- Comiss  d'associacions i ONGs de les comarques de Girona (1993). L'Informe de Girona: cinquanta propostes sobre immigració.
- Comiss  de Plans Territorials de l'AEPA. (16 juny 1993), s/t (Document policopiat, 19 pp.)
- Comitè de solidaritat amb Nicaragua AEPA. (desembre 1989). Brigades d'educadors/es per la pau. *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 16.

Comitè de solidaritat amb Nicaragua d'AEPA. (abril 1990). Les brigades d'alfabetitzadors/es per la pau i el seu futur (15), 12-13.

Companys, E. (22 de febrer de 1997). En tres años la mitad de analfabetos. *ECO*, p. 19.

Conclusiones del VI Congreso de Personas Participantes en Alfabetización (març 2004). *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (44), p. 26.

Conclusions de l'Assemblea de l'AEPA per tractar del traspàs de la Formació Permanent d'Adults a la Conselleria de Benestar Social. (desembre 1988). *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 9.

Conesa, M. (13 de gener de 2000). Entrevista a Irene Rigau, *el Periódico*.

Consell Escolar de Catalunya (23 maig 1990). Dictamen núm. 4/90. (Document policopiat, 9 pp.)

Coordinadora d'Educació de Persones Adultes (juny 1994). Un manifest necessari. *PAPERS d'Educació d'Adults* (21), 21.

Costa-Pau, M. (14 de març de 1999), El incombustible ariete convergente. EL PAIS-CATALUÑA.

Crua, P. (2 de febrer de 1992). El consistori presenta un projecte per ser ciutat pilot en ensenyament. *Diari de Tarragona*.

Cuéllar, C. (13 maig 1996). Escuelas de adultos. *ECO*, p. 4.

Cul·lectiu, 16 (desembre 1988). Crítica de cine. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 16

Cursos de Postgrau d'adults (juny de 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (13), 30.

DdeG (2 octubre 1993). Critiquen el programa d'alfabetització de Benestar Social. *Diari de Girona*, p 5.

DdeG (5 abril 1995). Els mestres d'educació d'adults critiquen un acte de Benestar Social. *Diari de Girona*, p. 5.

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: CENTRE UNESCO DE CATALUNYA.

Departament de Benestar i Família (2003a). *Formació d'adults a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar i Família (2003b). *Segona escola d'estiu de formació d'adults. Noves maneres d'aprendre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar i Família (2003c). *ORDRE BEF/178/2003, de 16 d'abril, per la qual es regulen les proves específiques per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària per a persones majors de divuit anys d'edat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3870, 24/04/2003.

Departament de Benestar i Família (2003d). *RESOLUCIÓ BEF/1265/2003, de 5 de maig, per la qual es convoca la realització de proves específiques per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària per a persones majors de divuit anys d'edat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 9/05/2003.

Departament de Benestar i Família (2003e). *DECRETO 238/2003, de 8 de octubre, de creació del centre públic de formació de adults Maria Rúbies, de Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3991, 20/10/2003.

Departament de Benestar i Família (2003f). *DECRET 379/2003, de 29 de desembre, de cessament de la senyora Àngela Miquel i Anglarill com a directora general de Formació d'Adults del Departament de Benestar i Família*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4041, 21/01/2004.

Departament de Benestar Social (1988a). *DECRET 289/1988, de 17 d'octubre d'estructuració orgànica de la Direcció General d'Afers Socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1061, 28/10/1988.

Departament de Benestar Social (1988b). *ORDRE de 30 de desembre de 1988, per la qual s'adscriuen al Departament de Benestar Social els professors d'EGB que presten serveis en centres i aules públics de formació permanent d'adults, així com el personal i les dependències corresponents als serveis administratius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1096, 23/01/1989.

Departament de Benestar Social (1989a). *DECRET 19/1989, de 7 de febrer, de creació del Consell assessor de formació permanent d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1110, 22/02/1989.

Departament de Benestar Social (1989b). *DECRET 77/1989, de 13 de març, de creació del centre de recursos per a la formació permanent d'adults El Mil·lenari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1130, 12/04/1989.

Departament de Benestar Social (1989c). *Primer congrés internacional de formació d'adults de Catalunya. Barcelona 18 al 19 de maig de 1989*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Afers Socials.

Departament de Benestar Social (1990a). *La Formació d'Adults. Directori de Centres i Aules per a la Formació d'Adults a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Afers Socials.

Departament de Benestar Social (1990b). *RESOLUCIÓ de 10 de setembre de 1990, de convocatòria de concurs per seleccionar professors d'EGB amb la finalitat d'habilitar-los per exercir funcions inspectores, en comissió de serveis, durant els cursos 1990-91 i 1991-92*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1344, 17/09/1990.

Departament de Benestar Social (1991a). *La formació d'adults a la Catalunya comunitària. Debats per al Benestar Social (4)*.

Departament de Benestar Social (1991b). *DECRET 154/1991, de 16 de juliol, de la Comissió Interdepartamental per a la formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DOGC 1490, 6/09/1991.

Departament de Benestar Social (1991c). *RESOLUCIÓ de 31 de juliol de 1991, de nomenament de vocals del Consell Assessor de Formació d'Adults*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya. DOGC 1493, 16/09/1991.

Departament de Benestar Social (1992a). *RESOLUCIÓ de 5 de març de 1993, de cessament i nomenament del secretari del Consell Assessor de Formació d'Adults*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya. DOGC 1728, 31/03/1993.

Departament de Benestar Social (1992b). *ORDRE de 8 d'abril de 1992, per la qual s'aprova el Reglament del règim intern del Consell Assessor de Formació d'Adults*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya. DOGC 1590, 6/05/1992.

Departament de Benestar Social (1992c). *Mapa de la formació d'adults de Catalunya*.

Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Afers Socials.

Departament de Benestar Social (14 de maig de 1992). *PLA GENERAL DE FORMACIÓ D'ADULTS DE CATALUNYA*. Barcelona: Direcció General d'Afers Socials.

(Document policopiat, 158 pp.)

Departament de Benestar Social (1993a). *Segon Congrés Internacional de Formació d'Adults de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament de Benestar Social (1993b). *El currículum de la formació bàsica d'adults*.

Etapa instrumental. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament de Benestar Social, 1993c). *RESOLUCIÓ de 2 de març de 1993, de cessament i nomenament d'un vocal del Consell Assessor de Formació d'Adults*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya. DOGC 1726, 26/03/1993

Departament de Benestar Social (1993d). *RESOLUCIÓ de 4 de març de 1993, de cessament i nomenament d'un vocal del Consell Assessor de Formació d'Adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1726, 26/03/1993.

Departament de Benestar Social (1993e). Decret 192/1993 de 27 de juliol, de reestructuració del Departament de Benestar Social. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1780, 6/08/1993.

Departament de Benestar Social (1993f). *Decret 210/1993 de 31 d'agost de nomenament de la senyora Àngela Miquel i Anglarill com a directora general de Formació d'Adults del Departament de Benestar Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1799, 20/09/1993.

Departament de Benestar Social (s/d, es pot fixar en 1993). *8 de setembre. Dia Internacional de l'Alfabetització* (Document policopiat, 22 pp.)

Departament de Benestar Social (1994a). *Directori de centres i aules per a la formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (1994b). *Programa Interdepartamental per a la Formació d'Adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (1994c). *III Congrés Internacional de Formació d'Adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament de Benestar Social (1994d). *DECRET 72/1994, de 6 d'abril, pel qual es regulen els centres de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1884, 15/04/1994.

- Departament de Benestar Social (1994e). *ORDRE de 23 de juny de 1994, per la qual s'estableix el calendari del curs 1994-1995 per als centres i les aules de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1917, 6/07/1994.
- Departament de Benestar Social (1994f). *ORDRE de 13 de juliol de 1994 d'organització del funcionament del Registre general de centres de formació d'adults i el seu procediment registral*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1927, 29/07/1994.
- Departament de Benestar Social (1994g). *ORDRE de 19 de juliol de 1994, per la qual s'estableix el règim d'autorització de centres de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1927, 29/07/1994.
- Departament de Benestar Social (1994h). *ORDRE de 26 de juliol de 1994, de convocatòria del procés electoral per la provisió d'òrgans de govern, universals i col·legiats, dels centres de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1929, 3/08/1994.
- Departament de Benestar Social (1994i). *RESOLUCIÓ de 27 de juliol de 1994, per la qual es fa públic l'Acord del Govern de la Generalitat d'aprovació de les noves actuacions per al Programa Interdepartamental per a la formació d'adults per al curs 1994/1995*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1954, 30/09/1994.
- Departament de Benestar Social (1994j). *ORDRE de 23 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment de gestió econòmica dels centres de formació d'adults del Departament de Benestar Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1953, 2/09/1994.
- Departament de Benestar Social (1995a). *Aprendre és la clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

- Departament de Benestar Social (1995b). *ORDRE de 25 de gener de 1995, de creació i convocatòria del premi Rafael Farré de narrativa curta*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2009, 8/02/1995.
- Departament de Benestar Social (1995c). *RESOLUCIÓ de 4 d'agost de 1995, per la qual es fa públic l'Acord de Govern de la Generalitat d'aprovació de les noves actuacions pel Programa Interdepartamental per a la formació d'adults per al curs 1995/1996*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2104, 22/09/1995.
- Departament de Benestar Social (1996a). *Pla de preparació per a la jubilació activa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social (1996b). *Pla de preparació per a la jubilació activa. Guia didàctica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social (1996c). *ORDRE de 3 d'abril de 1996, per la qual s'aprova la relació de les oficines que formen part de la Xarxa d'Oficines de Benestar Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2199, 26/04/1996.
- Departament de Benestar Social (1996d). *RESOLUCIÓ d'1 de juliol de 1996, per la qual s'implanten els ensenyaments per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària en un centre públic de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2234, 24/07/1996.
- Departament de Benestar Social (1996e). *RESOLUCIÓ de 7 d'octubre de 1996, de convocatòria d'acreditació per a l'exercici de la direcció en els centres docents públics de Catalunya dels mestres de formació d'adults adscrits al Departament de Benestar Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2274, 28/10/1996.
- Departament de Benestar Social (octubre 1996). *La formació al llarg de tota la vida*. *Fòrum. Revista d'informació i investigació social* (6), 2-30.

Departament de Benestar Social (1997). *Programa d'Alfabetització. Segona fase. Començar, ara!* (Document policopiat, 59 pp.)

Departament de Benestar Social (1998a). *Avantprojecte del Mapa de la Formació Bàsica d'Adults de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (1998b). *RESOLUCIÓ de 8 de gener de 1998, per la qual es fa públic l'Acord del Govern de la Generalitat d'aprovació de les noves actuacions pel Programa Interdepartamental per a la Formació d'Adults per al curs 1997-1998*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2582, 19/02/1998.

Departament de Benestar Social (1998c). *RESOLUCIÓ de 23 de juny de 1998, per la qual s'implanten els ensenyaments per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària en un centre públic de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2670, 30/06/1998.

Departament de Benestar Social (1998d). *RESOLUCIÓ de 28 de setembre de 1998, per la qual s'implanten els ensenyaments per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària en dos centres públics de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2743, 14/10/1998.

Departament de Benestar Social (1999a). *RESOLUCIÓ de 16 de desembre de 1999, per la qual s'implanten els ensenyaments experimentals per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària en aules i centres públics de formació d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3057, 31/01/2000.

Departament de Benestar Social (1999b). *Cicle de conferències organitzat per la Direcció General de Formació d'Adults amb motiu del 50è aniversari de la Declaració Universal dels Drets Humans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (1999c). *RESOLUCIÓ de 20 d'abril de 1999, per la qual es convoca concurs públic per formar part de la llista d'aspirants per cobrir places vacants i substitucions, en règim d'interinitat, per als àmbits del graduat en educació secundària, en centres o aules públics de formació d'adults dependents del Departament de Benestar Social. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2879,30/04/1999.*

Departament de Benestar Social (2000a). *RESOLUCIÓ de 21 de març de 2000, de convocatòria d'acreditació per a l'exercici de la direcció en els centres docents públics de Catalunya dels funcionaris docents de formació d'adults adscrits al Departament de Benestar Social. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3110, 30/03/2000.*

Departament de Benestar Social (2000b). *RESOLUCIÓ de 7 de novembre de 2000, per la qual s'implanten els ensenyaments experimentals per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària en aules i centres públics de formació d'adults. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3273, 24/11/2000.*

Departament de Benestar Social (2001a). *RESOLUCIÓ de 2 de febrer de 2001, per la qual es convoca concurs de mèrits per tal de proveir llocs de treball docents vacants, de caràcter singular, en centres i aules públics de formació d'adults dependents del Departament de Benestar Social. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3324, 9/02/2001.*

Departament de Benestar Social (2001b). *RESOLUCIÓ de 20 de juny de 2001, per la qual es fa pública l'adjudicació definitiva de destinacions en llocs de treball docents vacants, de caràcter singular, en centres i aules públics de formació d'adults dependents del Departament de Benestar Social. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3418, 27/06/2001.*

Departament de Benestar Social (2001c). *RESOLUCIÓ de 18 d'octubre de 2001, per la qual s'implanten els ensenyaments experimentals per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària en centres i aules públics de formació d'adults*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya. DOGC 3509, 2811/2001.

Departament de Benestar Social (2001d). *Mapa de la formació bàsica d'adults de Catalunya*.

Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (abril, maig 2002). *L'aula d'autoformació: un nou repte en els centres i aules de formació de persones adultes*. Barcelona: Generalitat de

Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults (Document policopiat, 33 pp.)

Departament de Benestar Social (2002a). *Gent gran: reptes de futur*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (2002b). *Escola d'estiu. La formació d'adults en un món canviant*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Formació d'Adults.

Departament de Benestar Social (2002c). *DECRET 24/2002, de 22 de gener, de creació del centre públic de formació d'adults Manuel Sacristán, de Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3568, 5/02/2002.

Departament de Benestar Social (2003). *DECRET 379/2003, de 29 de desembre, de cessament de la senyora Àngela Miquel i Anglarill com a directora general de Formació d'Adults del Departament de Benestar i Família*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4041, 21/01/2004.

Departament d'Ensenyament (1988). *ORDRE d'1 de desembre de 1988, per la qual el Departament de Benestar Social assumeix les competències i les funcions relatives als centres i les aules públics i privats de formació permanent d'adults*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1094, 18/01/1989.

Departament d'Ensenyament (1992). *DECRET 154/1992, de 20 de juliol, pel qual s'aprova el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu a Catalunya.*

Barcelona: Generalitat de Catalunya DOGC 1626, 31/07/1992.

Departament de la Presidència (1988). *DECRET 186/1988, d'1 d'agost, pel qual el Departament de Benestar Social assumeix les competències sobre formació permanent d'adults.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. (DOG 1030, 12 /08/1988).

Departament de la Presidència (1990). *DECRET 144/90, de 28 de maig, regulador del Programa Interdepartamental de la renda mínima d'inserció (PIRMI).* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1309, 25/06/1990.

Departament de la Presidència (1991). *LLEI 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 1424, 27/03/1991.

Departament de la Presidència (1995). *DECRET 284/1995, d'11 d'octubre, pel qual s'assignen als departament d'Ensenyament i Benestar Social les funcions i els serveis traspassats a la Generalitat en matèria d'expedició de títols acadèmics i professionals.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC, 2122, 30/10/1995.

Departament de la Presidència (1996). *Decret 71/1996, de 5 de març, pel qual es regula l'acreditació per a l'exercici de la direcció en els centres docents públics.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2224, 08/03/1996.

Departament de la Presidència (1997). *DECRET 60/1997, de 4 de març, de creació i regulació del Registre de títols acadèmics i professionals no universitaris de Catalunya.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 2352, 17/03/1997.

Departament de la Presidència (1999). *DECRET 300/1999, de 29 de novembre, pel qual es nomenen els titulars dels departaments del Govern de la Generalitat de Catalunya.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3026, 30/11/1999.

Departament de la Presidència (2002a). *DECRET 213/2002, d'1 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de la formació bàsica de les persones adultes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3694, 7/08/2002.

Departament de la Presidència (2002b). *DECRET 253/2002, de 4 de novembre, de creació i reorganització de diferents departaments, de modificació de les comissions de Govern i la seva composició i de determinació del nombre de departaments en què s'estructura l'Administració de la Generalitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 3754, 5/11/2002.

Departament de la Presidència (2004). *DECRET 282/2004, d'11 de maig, de reestructuració parcial dels departaments d'Ensenyament i de Benestar i Família*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4132, 13/05/2004.

Diario Oficial de la Comunidad Europea [ES] (1995). DECISIÓN N° 2493/95/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 23 de octubre de 1995 por la que se declara 1996 como el «Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes» (pp. L 256/45-L 256/48).

Díaz, R. (2 octubre 2000). L'escola d'adults Morera-Pomar comença avui les classes sense espai suficient per a tothom. *EL PUNT*, p. 6.

Díaz, R. (3 octubre 2000). La formació d'adults destapa els obstacles. *EL PUNT*, p.7

Díez, J. (setembre 2001). Crònica de les Jornades de Llicenciatura de formació de persones adultes. Un nou títol per a un nou segle. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (37), 22.

Diputació de Barcelona (1994). *Pla local d'educació d'adults*. Col·lecció de Guies Metodològiques (1). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Document d'acord signat per part de Benestar Social i per part dels sindicats CCOO,

USTEC-ST i els representants dels professors de formació de persones adultes. (juny 1999). *PAPERS d'Educació d'Adults* (32), 35

E. A. (13 març 1998). Manifestación para pedir que se negocie el mapa de escuelas de adultos. *ABC*.

E. A. (15 febrer 1999). La Mesa de Educación de Adultos pide a los políticos que apoyen sus reivindicaciones. *ABC*.

E. A. La Verneda (desembre 1990). *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 8.

E. A. Ripollet (abril de 1990). Educació d'Adults a Riu-sec. *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 20-21

Editorial (maig 1992). Quatre anys de legislatura. *papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* (16), 3-5.

Editorial (setembre 1993). Sobre el voluntariat i l'educació de persones adultes a Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (20), 3-7.

Editorial (febrer 1994). 25 hores, per què? *PAPERS d'Educació d'Adults* (21), 5-6.

Editorial (juny 1998). El conflicte de Graduat en Educació Secundària. *PAPERS d'Educació d'Adults* (30), 3-6.

Editorial (abril 2000). Educació de Persones Adultes: Del servei públic al dret de les persones participants. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (34).

Educació d'Adults i Benestar Social: inici de balanç (març de 1989). *papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* (12), 3-4.

Educació d'adults: Manifest 89 (març de 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (12), 11.

E. E. (febrer de 2001). La Mesa rechaza un modelo de escuela por que consolida dos categorías de maestros. *Escuela Española*, 11.

- E.F. (9 de setembre de 1993). Mestres jubilats impartiran classes d'alfabetització. *NOU DIARI-Lleida*, 5.
- EFE (22 de febrer de 1997). En Catalunya hay más de cien mil analfabetos mayores de 16 años *DIARI DE TARRAGONA*, p. 9)
- E.P.G. (8 de setembre de 1993). La Generalitat busca voluntarios para reducir el analfabetismo. *EL OBSERVADOR-BARCELONA*.
- Elements bàsics de la futura Llei de Formació d'Adults dictaminats favorablement pel Consell Assessor de Formació Permanent d'Adults. (abril de 1990). *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 23-25.
- Equip d'educadores de persones adults de Ripollet. (25 novembre 1994). *Pla de Formació d'Adults de Ripollet. Aspectes per a la reflexió*. (Document policopiat, 2 pp.)
- Equip pedagògic de l'Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí. (1990). *Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Ens volen desmantellar la xarxa pública de centres d'adults (desembre 1997). *USTEC-STES Eina sindical d'Informació* (49), p. 15.
- Esborrany de reflexions bàsiques per a l'elaboració del Programa Interdepartamental de Formació d'Adults (octubre 1991). Departament de Benestar Social. Consell assessor de Formació d'Adults (document policopiat, 24 pp.)
- Escola d'Adults de Manresa (maig 1992). La vuitena festa de primavera a Manresa. *PAPERS d'Educació d'Adults* (18), 28.
- Escola d'Adults Jaume Tuset (1999). *Lluna trapera*. (revista policopiada, 49 pp.)
- Escoles d'adults: Martinet de Nit, Sta. Coloma, Terra baixa, Gavà, Pegaso, Sabadell. (abril 1990). Resposta a la carta d'AEPA. *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 15-16.
- FACEPA. (juny 1998). La Festa de la Primavera de 1998: una empenta d'il·lusió. . *PAPERS d'Educació d'Adults* (30), 44.

- Falgàs, R. M. (1995). L'educació d'adults a la Unió Europea. *PAPERS d'Educació d'Adults* (25), 26.
- Ferri, A. (febrer 1999). L'Avantprojecte de Mapa de Formació Bàsica d'Adults de Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (31), 11-12.
- FETE-UGT (s/d) Davant de la Futura Llei de Formació d'Adults. (Document policopiat, 4 pp.)
- Fisas, M. (octubre 1996). L'experiència de la Samba Kubally; valoració retrospectiva. Entrevista amb Sebas Parra i Joan Colomer. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), 4-5.
- Fisas, M. (maig 1997). Any europeu de l'Educació i la Formació al llarg de tota la vida, té alguna cosa a veure amb mi? *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 26-27.
- Fisas, M. (febrer 1999). Escola d'Estiu Rosa Sensat. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 26-27.
- Flecha, R. i López Palma, F. (1983). Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- FOMENT DEL TREBALL NACIONAL (juliol 1995). Proposta de Foment de Treball Nacional sobre "l'Any Europeu de l'Educació i la Formació al Llarg de la Vida" (Document policopiat, 3 pp.)
- FORMACIÓ D'ADULTS A CATALUNYA: SITUACIÓ ACTUAL I PERSPECTIVES DE FUTUR. (1990). Generalitat de Catalunya (Document policopiat, 33 pp.)
- Formariz, A. (desembre 1988). Primers projectes del Departament de Benestar Social sobre E.A. i iniciativa social. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 7-9.
- Formariz, A. (juny 1989). L'analfabetisme a Catalunya. Abast i conseqüències a través d'algunes dades estadístiques. *PAPERS d'Educació d'Adults* (13), 15-17.
- Formariz, A. (desembre 1989). Carta oberta a José Luis López Bulla. *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 21-23.

- Formariz, A. (desembre 1990a). Proposta d'AEPA al Conseller de Benestar Social en referència a les comissions de serveis. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 9-10.
- Formariz, A. (desembre 1990b). Educació de persones adultes i desenvolupament local. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 22-23.
- Formariz, A. (maig 1992). Comentari al document del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) a les Jornades tècniques per al desenvolupament de la LOGSE en l'Educació d'Adults (EA). *PAPERS d'Educació d'Adults* (18), 10-14.
- Formariz, A. (gener 1993). El mapa de Formació d'Adults de Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (19), 35.
- Formariz, A. (1994). Política autonòmica de educació de adults: Cataluña. A Requejo, A. (Coord). *Política de educación de adultos* (pp. 219-278). Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Formariz (cord) (1995a). *Comissió Tècnica sobre Minories Ètniques i Formació d'Adults*. Generalitat de Catalunya. Consell Assessor de Formació d'Adults. (Document policopiat, 32pp.)
- Formariz (cord) (1995b). *La formació d'Adults amb persones amb discapacitats físiques i sensorials*. Generalitat de Catalunya. Comissió Tècnica del Consell Assessor de Formació d'Adults. (Document policopiat, 31 pp.)
- Formariz, A. (octubre 1996). Any Europeu de l'Educació i la Formació al Llarg de tota la Vida. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), 30.
- Formariz, A. (maig 1997). Una valoració retrospectiva del Fòrum d'Agents Socials. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 31.
- Formariz, A. (octubre 1997). Parlant de Freire i de l'alfabetització a Catalunya amb M^a José Briansó, Miquel Soler i Marina Rivadulla. *PAPERS d'educació d'adults*, (28), 9-16

- Formariz, A. (febrer 1999). Una visita a Alemanya de responsables educatius dels ajuntaments i la Diputació de Barcelona. *PAPERS d'educació d'adults*, (31) ,31-35.
- Formariz, A. i Casanovas, M. (2000). *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Formariz, A (abril 2001). Immigració i formació bàsica de persones adultes. *PAPERS d'educació de Persones Adultes*, (36), 5-8.
- Formariz, A (setembre 2001). Públics nous i antics a la formació bàsica de persones adultes. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (37), 16-17.
- Formariz, A (desembre 2002). Logse, Llei de Qualitat i educació de persones adultes. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (40), 5-7.
- Formariz, A. (octubre 2003). 2003-2012: Dècada de l'alfabetització. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (42-43), 9-10.
- Fort, M. (desembre 1990). Les esmenes a la llei de formació de persones adultes. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 4-5.
- Funes, J. (desembre 1988) L'Educació d'Adults traspasada a Benestar Social. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 12
- Gallego, J.C. (desembre 1989). Educació d'Adults. *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 9-10.
- García, V. del A. i Formariz, A. (maig 1992). La LOGSE, l'educació de les persones adultes i Maastricht. *PAPERS d'Educació d'Adults* (18), 6-9
- García, V. del A. (febrer 1994). Materials didàctics per a l'alfabetització. *PAPERS d'Educació d'Adults* (21), 29-33.
- García Breton, M., Parra, S. (2020). *La força del coneixement*. Girona: La Guerrilla Comunicacional.
- Gené, J. (desembre 1995). Les associacions d'alumnes s'organitzen pel GES. *PAPERS d'Educació d'Adults* (25), 36.

- Gómez, A. (30 de maig de 1996). Derecho a estudiar. *EL PERIODICO*, p. 6.
- González Senmartí, A. (23 de novembre de 1991). Una opció diferent: el model català de formació d'adults. *El Punt* (Edició de Girona).
- Grup de Treball de la FEC de CC.OO. (juny 1998), L'Educació secundària i la Formació de Persones Adultes. *PAPERS d'Educació d'Adults* (30), 23-25.
- Grups de recerca i actuació sobre minories i treballadors estrangers (GRAMC). (desembre 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 25.
- Guinart, C. (8 de setembre de 1993). Más de treinta y cinco mil catalanes mayores de 15 años no sabe leer ni escribir. *ABC-Cataluña*.
- Herrero, R. (abril 1990). Algunes aportacions prèvies a la redacció definitiva dels elements bàsics de la futura Llei de Formació Permanent d'Adults de Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 30-31.
- Inauguració de l'any internacional d'alfabetització i grups de treball sobre alfabetització. (desembre 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 35.
- Jabato i 19 firmes més (29 febrer 1996). Benestar Social discrimina les escoles d'adults. *EL PUNT* (Barcelonès). p. 6.
- Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Madrid: Gobierno de España. BOE 147, 20/06/2002.
- Jornada de treball sobre la formació de treballadors estrangers i minories ètniques. Santa Coloma de Farners, (desembre 1989). 14-15.
- Jornades sobre la formació d'Educadors i Agents Socioculturals. Barcelona (11 de maig de 1988). Convocades per la Generalitat de Catalunya, Ministerio de Cultura, Ajuntament de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (Document policopiat, 68 pp.)

- Juanhuix, X. (21 desembre 1996). L'escola d'adults de Girona demana a Benestar Social recuperar una plaça de mestre al centre. *DIARI DE GIRONA*, p. 39.
- Juncosa, R. (desembre 1988). El traspàs de l'Educació Permanent d'Adults a la nova Conselleria de Benestar Social. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11).
- La Generalitat rectifica i anuncia un conveni amb la Samba Kubally (25 de desembre de 1991) *El Punt* (Edició de Girona).
- L'Any Internacional de l'Alfabetització a Catalunya (maig 1990). *SUPPORT A LA FORMACIÓ D'ADULTS*, (2), 14-17
- La LOGSE i l'Educació d'Adults (març 1991). *PAPERS d'Educació d'Adults* (17), 12-13.
- Las obras de la residencia para la tercera edad se iniciarán este año. (18 de juny de 1998). *Diari de Terrassa*, p. 13.
- L'Erm-Manlleu (desembre 2003). FEM BARRI. Programa per la millora de la convivència i la cooperació (Document policopiat, 17 pp.)
- L'escola d'estiu 2002 (abril 2002). *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (38), p. 22.
- Lleras, J. (maig 1992). Mestres per la GESO *PAPERS d'Educació d'Adults* (18), 19.
- Lleras, J. (desembre 1995). La doble titulació una bomba d'efectes retardats. *PAPERS d'Educació d'Adults* (25), 35.
- Lleras, J. (octubre de 1996). Jornada sobre el currículum específic. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), 27.
- Llopart, J. (1997). De nou el "currículum de secundària": del concepte de secundària al de formació bàsica. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 39-41.
- Llopart, J. (abril 2000). Catalunya: sensació d'stand by. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (35), 18-19.
- Llopart, J. (setembre 2001). Sobre l'oferta educativa a Catalunya per a persones adultes. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (37), 14-15.

- Llopart, J. (desembre 2002). La Logse guanya per golejada a la Llei de Formació d'Adults de Catalunya. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (40), 15-16.
- López, A. (2000). *Deu anys de l'Escola Samba Kubally*. Girona: Universitat de Girona / Departament de Pedagogia. Estudis d'Educació Social.
- López, A. i Tort, P. (2006). Des de l'Escola Samba Kubally. A *Escola d'Adults de Salt*. 30 anys al servei del poble (pp. 152-156).
- López, M. A. (26 març 1992). Las escuelas de adultos piden dejar Bienestar Social. *EL PERIÓDICO*.
- López Palma, F. (desembre 1988). El sí o el no a Benestar Social i el cant de l'alosa. *PAPERS d'Educació d'Adults*, 15-16.
- M.C.P. (25 de març de 1992). Reclamen que l'educació d'adults torni a dependre del Departament d'Ensenyament. *Diari de Girona*, p. 14.
- Martí, M. (desembre 1990). UNESCO: qüestions sobre l'alfabetització. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 20.
- Martínez, M. (2 de març de 1995). Comas reúne a 1.800 adultos en el Palau para darles un diploma de alfabetización. *EL PAIS-CATALUÑA*.
- Marzo, A. (1990a). *Educació d'Adults a La Perona*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Marzo, A. (desembre 1990b). El pas del relleu. *PAPERS d'Educació d'Adults* (16), 23.
- Marzo, A. (març 1998). Debat sobre la participació i presentació de l'associació Saó. *PAPERS d'educació d'adults* (29), 32.
- Matarín, M. (abril 2000). Projecte Òmnia: combatre l'exclusió social a través de noves tecnologies. *PAPERS d'Educació de Persones Adultes* (34), 32.
- Mena, J. (Coor). (1989). *Entrelíneas. Baró de Viver, Barcelona. Un projecte d'animació comunitària*. Barcelona: Districte de Sant Andreu. Ajuntament de Barcelona.

- Mesa per a l'educació d'adults. (març 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (12), 10-11
- Mesa per l'Educació d'Adults (juny de 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (13), 26-28.
- Mesa per l'EA de Catalunya (desembre de 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults*, (14), 17-19.
- Mesa per a l'Educació d'Adults de Catalunya (maig de 1990). *Resolució de les jornades del 12 i 15 e maig de 1990*. (Document policopiat, 4 pp. Arxiu de CCOO).
- Mesa d'Educació d'Adults (1 al 7 de juny de 1997). A favor d'un model educatiu i no assistencial. *PRESENCIA*, 5
- Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya (maig 2002). *Manifest en defensa del dret a l'educació pública de les persones adultes*. (Full policopiat).
- Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya (2003). *Jornades de l'Educació d'Adults juny 2003*. (Document policopiat, 115 pp., s/n)
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1991). *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél*. Madrid: Gobierno de España. BOE 243, 10/10/1991.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (1991). *Orden de 31 de julio de 1997 que regula la obtención del título de Graduado Escolar mediante la realización de pruebas extraordinarias*. Madrid: Gobierno de España. (BOE 201, 22/02/1997)
- Miquel. A. (1 al 7 de juny de 1997). Una resposta a les necessitats formatives. *PRESENCIA*, 5.
- Mobilitzacions per a la millora d'E.A. a Catalunya (abril 1990). *PAPERS d'Educació d'Adults*, (15), 17.
- Model d'educació de persones adultes (juny 1998). *PAPERS d'Educació d'Adults* (30), 41.
- Moreno, M. (18 de juny de 1988). Aprender a integrarse en la sociedad a través de una Escuela de Familia. *Diario de Terrassa*.

- Moreno, X. (1991). *Un model d'escola dintre de la presó*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Muñinos, I. (9 setembre 1993). El voluntariat alfabetitzarà 32.500 persones a Catalunya. *NOU DIARI-Barcelona*
- Murias, C. (octubre 1995). *Orientacions per a l'acció formativa destinada a adults pertanyents a minories ètniques*. (Document policopiat, 55 pp.)
- N.A. (4 abril 1995). Els mestres d'adults titllen de «propagandístic» un acte que Benestar Social fa avui a Salt. *EL PUNT (GIRONA)*, p. 4.
- Obrador, J. (13 junio 1992). Proyecto para la creación de una red de planes locales de educación de adultos a nivel europeo (Document policopiat, 4 pp.)
- Pagès, M. A. (21 desembre 1996). Recullen 420 firmes per reclamar un Mestre més a la plantilla de l'escola d'adults de Girona, *EL PUNT GIRONA*, p. 21.
- Papers 25: les contradiccions del present (desembre 1995). *PAPERS d'Educació d'Adults* (25), 3-4.
- PAPERS (octubre 1996a). Minories ètniques i formació d'adults. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), 6-7.
- PAPERS (octubre 1996b). Jornades sobre la formació específica d'educadors formadors/es de persones adultes en l'àmbit de la formació bàsica. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), 28.
- Parra, S. (25 novembre 1993), Allò que mai no hauria d'haver escrit... *EL PUNT*, P. 4.
- Parra, S. (1994). *La Samba Kubally*. Barcelona: Serveis de Cultura Popular.
- Parra, S., Colomer, J., Zaro, N. i Molina, M. (2003). *Memòria de la 1a fase Pla local de Formació de Salt. "Fem un Salt solidari"*. Salt (Girona): s/e.
- Parlament de Catalunya (28 de desembre de 1988). DIARI DE SESSIONS / P-Núm. 16 /SESSIÓ PLENARIA Núm. 18.2.

Parlament de Catalunya (28 de desembre de 1988). DIARI DE SESSIONS / P-Núm. 68.

Parlament de Catalunya (29 de maig de 1984). DIARI DE SESSIONS / P-Núm. 2 / SESSIÓ
PLENÀRIA Núm. 2.1.

Parlament de Catalunya (21 de juny de 1988). DIARI DE SESSIONS / P-Núm. 2/ SESSIÓ
PLENARIA Núm. 2.1.

Parlament de Catalunya (11 d'octubre de 1989). BUTLLETÍ OFICIAL DEL PARLAMENT
DE CATALUNYA / Núm. 100, pp. 6427 i 6441.

Parlament de Catalunya (11 d'octubre de 1989). DIARI DE SESSIONS / C - Núm. 98 /
COMISSIÓ DE POLÍTICA SOCIAL, pp. 1856-1864 i 1878-79

Parlament de Catalunya (27 de febrer de 1991). DIARI DE SESSIONS / P - Núm. 90, , pp.
4485-4518.

Parlament de Catalunya (23 d'octubre de 1991). DIARI DE SESSIONS / P - Núm. 107.

Parlament de Catalunya (12 de febrer de 1998). DIARI DE SESSIONS / P - Núm 68 /SP 46.2

Parlament de Catalunya (20 d'octubre de 1993a). DIARI DE SESSIONS / P - Núm, 65 /
SESSIONS PLENARIES Núms, 37 i 38.1.

Parlament de Catalunya (20 d'octubre de 1993b). DIARI DE SESSIONS / P - Núm. 65 /
SESSIONS PLENARIES Núms, 37 i 38.1, p. 3210.

Participació internacional de Catalunya en el marc de l'Any Internacional de l'Alfabetització.
(maig 1990). *SUPORT A LA FORMACIÓ D'ADULTS*, (2), 20-21.

Pérez, M. i Massot, M. (desembre 1990). 6ª Festa de Primavera. *PAPERS d'Educació
d'Adults* (16), 14.

Pineda, O., Parra, S. (2014). *El sueño que fue. Un relato sobre la alfabetización de
Nicaragua*. Managua (Nicaragua)/Santa Eugènia de Ter (Girona): AEPCFA
(Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador).

- Playa, J. (22 febrer 1997). Bienestar Social lanza un programa para los 122.892 catalanes que son analfabetos. *LA VANGUARDIA*, p. 26.
- Poy, S. i Oriol, E. (abril 2001). El CFA Casc Antic de Tarragona acull a les seves aules persones originàries de la Xina. *PAPERS d'Educació d'Adults*, (36), 25.
- Prats, A. (desembre 1997). La Reforma educativa en adults, per a quan? *DOCÈNCIA*, 2^a etapa, n. 0, 19.
- Premis any internacional d'alfabetització. (desembre 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 35
- Projecte Centre de Formació Permanent d'Osona Sud. (maig 2001). (Document policopiat, 56 pp.)
- Programa de Doctorat en Investigació en Educació de les Persones Adultes. (gener 1993). *PAPERS d'Educació d'Adults*, (19), 25.
- Proposta de material de lectura amb recull de textos de les escoles d'adults. (desembre 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 35.
- Proposta per a la definició d'un model d'organització dels ensenyaments per a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària per a les persones adultes. *PAPERS d'Educació d'Adults*, (27), 42-45.
- Protesta (11 de gener de 1989) *Diari de Sabadell*.
- Pujol, J. [Cuyàs, M. transcripció] (2007). *Memòries. Història d'una convicció. 1930-1980*. Barcelona: Proa.
- Quadrado, S. i Juan, J. (5 de juliol de 1998). Entrevista a Antoni Comas, conseller de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya. *LA VANGUARDIA*.
- Què és el Benestar Social? (12 de gener de 1989) *Diari de Sabadell*.
- Quitllet, R. (1983). *L'educació d'adults a nivell basic. Estudi d'un grup d'aules d'adults de la província de Barcelona*. Bellaterra (Barcelona): ICE/UAB.

Ramírez, A. (desembre 1990). Jornades d'Educació d'Adults i Formadors a Vilanova.

PAPERS d'Educació d'Adults (16), 14-15.

Redacció (9 de setembre de 1993). Empezar ahora. *LA MAÑANA*, 17.

Redacció (27 de novembre de 1993). Benestar Social considera «normal» obrir expedients com el de Sabas Parra. Diu que no es tracta de cap coacció. *EL PUNT*.

Redacció (20 de abril de 1996a). Concentración de maestros para reclamar la cobertura de las bajas. *EL PAIS-CATALUÑA*, p. 10.

Redacció (20 de abril de 1996b). Protesta de los profesores de adultos. *SEGRE*, p. 10.

Redacció (22 de febrer de 1997a). Concentració a Girona per reclamar millores als centres d'adults. *EL PUNT-GIRONA*, p. 17.

Redacció (22 de febrer de 1997b). La Generalitat tiene censados más de 120.000 analfabetos. *EL MUNDO-CATALUÑA*, 17.

Redacció. (9 de febrer de 1998). Molts alumnes per a una plantilla de 538 professors. *EL PERIODICO*.

Redacció (13 març 1998). Los adultos piden más recursos para formación. *LA VANGUARDIA*.

Redacció (19 setembre 1998) Crítiques al Mapa de Formació d'Adults de la Generalitat. *EL PERIÓDICO*, 27.

Relats, V. (8 de setembre de 1993). Benestar Social vol erradicar en tres anys l'analfabetisme de 35.200 adults catalans. *AVUI*.

Requejo, A. (Coord). (1994). *Política de educación de adultos*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.

Resultats més rellevants de l'informe estudi del mapa d'adults de Catalunya (1990).

Generalitat de Catalunya, Direcció General d'Afers Social (document policopiat)

Ribó, R. (19 de febrer de 1998). Dues concepcions de país. *EL PERIÓDICO*, 6.

- Ribó, R. (19 de març de 1998). Un país adult. *EL PERIÓDICO*, 6.
- Riera, I. (desembre de 1988). Adults, ¿a Malestar Social?. *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 13.
- Romano, Ch. (maig de 1997). Mas Carandell: Institut de Formació i Empresa. *PAPERS d'Educació d'Adults* (27), 25.
- S.S. (22 de febrer de 1997). Barcelonès, Vallès Occidental i Baix Llobregat, comarcas con más personas analfabetes. Protesta de las escuelas de adultos contra la política de Bienestar Social. *ABC-CATALUÑA*, p. 7.
- Sabadell. Escoles d'adults de la zona nord. (juny 1989). Sabadell. *PAPERS d'Educació d'Adults* (13), 30.
- Sánchez, P. y 6 firmas más (1 de març de 1996). Sin profesor ni sustituto. *EL PERIÓDICO*, p. 8.
- Seminari d'Alfabetització del Grup TRAMA (1991). *Experiències d'Alfabetització*. Barcelona; Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Seminari de competències voluntàries dels ajuntaments en matèria d'Ensenyament. (5 de novembre de 1988). *9ª Trobada. L'educació d'adults a Catalunya. Perspectives de futur*. Federació de Municipis de Catalunya (Dossier policopiat, 172 pp.)
- Serrano, F. (26 de maig de 1996). Dret a la malaltia. *AVUI*, p. 7.
- Sindicats i AEPA (desembre 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (14), 20
- SOCRATES (1996). Guide du Candidat 1997. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Soler, J. (1999). *Jameiat Essalam. Associació d'Osona per la Pau*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Sopar per Nicaragua (març 1989). *PAPERS d'Educació d'Adults* (12), 9-10.

- Quadrado, S. i Juan, J. (5 de juliol de 1998). Entrevista a Antoni Comas. Mi conselleria debe continuar ante la época de grandes cambios sociales que se avecina. *LA VANGUARDIA*.
- Terricabras, J. M. (26 novembre 1991). Sobre el model català de formació. *El Punt* (Edició de Girona).
- Terricabras, J. M. (30 de novembre de 1993). Benestar democràtic. *EL PUNT*, 6.
- Tortajada, I. (juny 1994). X Festa de la Primavera de les Escoles d'Adults de Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (22), 22.
- Turón, P. (11 de febrer de 1999). Cap escola d'adults de la Generalitat a Girona no ofereix el títol de secundària. *Diari de Girona*, 8.
- Tuset, J. (abril 1990). Reflexions al voltant de l'E.P.A. *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 11.
- Un pla pretén ensenyar els 13.000 analfabets de menys de 50 anys (22 de febrer de 1997). *AVUI*.
- Una assemblea frustrant (desembre 1988). *PAPERS d'Educació d'Adults* (11), 5-7
- Una comarca en reconversió. El repte de la formació d'adults a Osona (1990) (Material policopiat, p. 219).
- USTEC (abril 1990). Condicions prèvies per a l'elaboració de la Llei d'Educació d'Adults de Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (15), 29-30.
- V. R. (13 de març de 1998). La Mesa d'Educació d'Adults es mobilitza. *AVUI*, p. 23.
- Valls, F. (15 de març de 1999). Los "penitentes" de Pujol. *EL PAIS-CATALUÑA*.
- Valls, N. (1996). II Festa de la Primavera de les escoles, col·lectius, centres i associacions de persones adultes de Catalunya. *PAPERS d'Educació d'Adults* (26), 27.
- Valoració del III Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques. (març 2004). *PAPERS d'Educació d'Adults* (44), 36.

Vila, G. (24 de octubre de 1992). Àngela Miquel promet solucionar en breu el problema de l'escola d'adults de Salt. *DIARI DE GIRONA*, p. 9.

Capítol 7

Imatges històriques

Vies divergents: la formació d'adults traspassada al Departament de Benestar Social / Benestar i Família (1988-2004)

Les imatges tenen un ordre en principi cronològic, però s'han fet agrupacions temàtiques de proximitat per qüestions d'espai. L'ordenació és, per tant, cronològica-temàtica. És una petita mostra, petita, un recordatori gràfic, de la gran producció de publicacions, cartells tríptics, actes, etc. d'aquest període.

1



L'evolució estètica de la revista PAPERS d'AEPA
Esquerra: El primer numero, desembre de 1983
En segon lloc: A partir del n. 5, desembre 1986
A continuació: A partir del n. 19, gener 1993
Dreta: A partir del n. 34, abril 2000

2



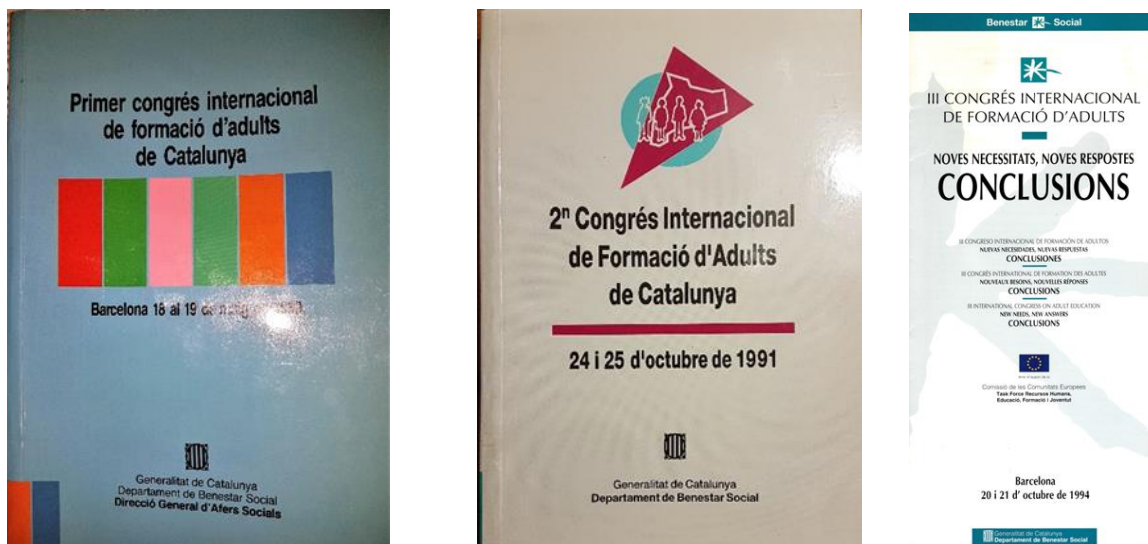
L'escola africana Samba Kubally, 1988-2013

Esquerra: Separata amb motiu de la concessió del premi del MEC "Miguel Hernández"
Articles de Francesc Carbonell i Sebastià Parra

Dreta: Publicació de la Fundació Serveis de Cultura Popular

Centre: Foto que acompanya un article sobre l'Escola Samba Kubally a
Escola d'Adults de Salt, 30 anys al servei del poble 1976-2006, p. 153

3



Primer congrés internacional, 18-19/05/1989

Segon Congrés Internacional, 24-25/10/1991

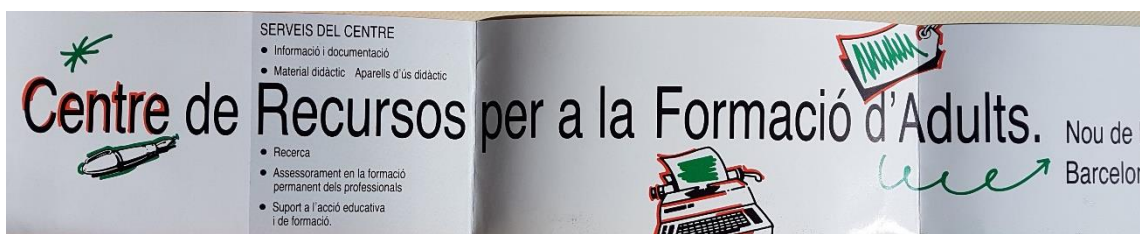
Portades dels llibres. Recullen íntegres les ponències i les taules rodones

Dreta: Conclusions del III Congrés, 20-21/10/1994

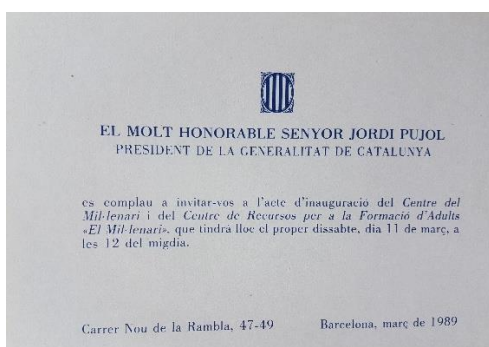
4



Esquerra: Lema del Primer Congrés
Sota: Tríptic desplegat de difusió
 del Centre de Recursos el Mil·lenari
 Conté: informació sobre documentació, material i aparells
 didàctics, i aporta assessorament i suport a l'acció educativa
 1990

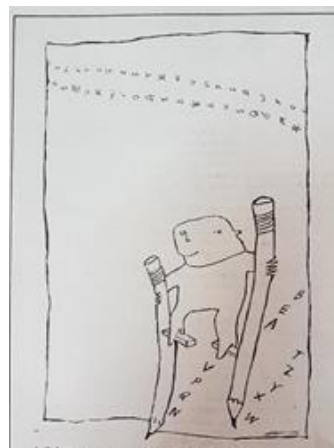


5



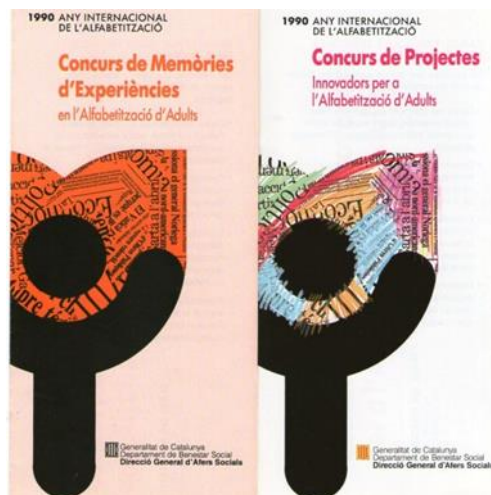
EL MOLT HONORABLE SENYOR JORDI PUJOL
 PRESIDENT DE LA GENERALITAT DE
 CATALUNYA
 Invita a la inauguració del Centre de recursos
 per a la formació d'adults
 «El Mil·lenari»
 11 de març de 1989

6



Esquerra, portada de la revista de la UNESCO *El Desafío 1990*, n. 1, maig 1989
 NOTICIAS DEL AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN
 Segons el n. 1, es publicarà, 3 cops l'any 1989, 4 el 1990 i 2 el 1991
Dreta, ampliació del logo de l'Any Internacional de l'Alfabetització

7



Esquerra: estoig amb una quarantena de fascicles: Situació de l'alfabetització a nivell mundial i temes genèrics d'alfabetització
Realitzat per l'OIE, Oficina Internacional d'Educació
Publicat pel Centre UNESCO de Catalunya en català, castellà, francès i anglès
amb la col·laboració de la Direcció General d'Affers socials
Any internacional de l'alfabetització 1990

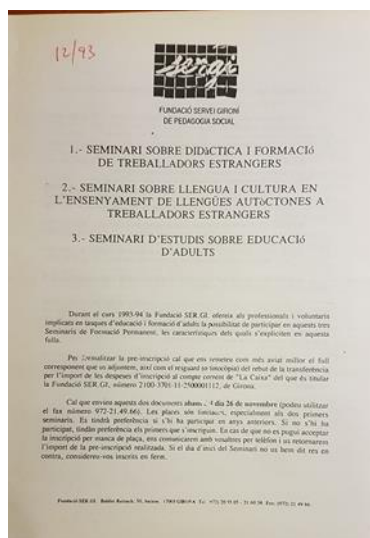
Dreta: Tríptics. Concurs de Memòries d'Experiències i Concurs de Projectes innovadors
Any internacional de l'alfabetització 1990

8



Revista SUPORT A LA FORMACIÓ D'ADULTS
Es van publicar 5 números de 1990 a 1994
El n. 2 estava dedicat a l'Any Internacional de l'Alfabetització (1990)
El n. 3 a la Llei de Formació d'Adults de 1991. Es va publicar el 1993
El dossier del n. 6 de la revista Fòrum es va dedicar a la formació al llarg de tota la vida

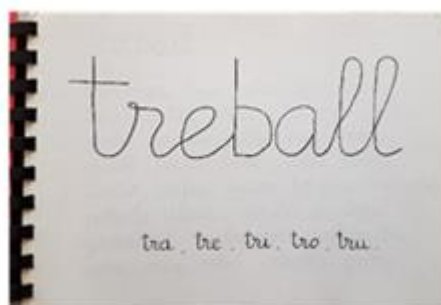
9



Esquerra: L'EDUCACIÓ D'ADULTS a les comarques gironines
Seminari d'estudis sobre Educació d'Adults de la Fundació SER.GI
Separata, índex i conclusions - 1990-Any Internacional de l'Alfabetització

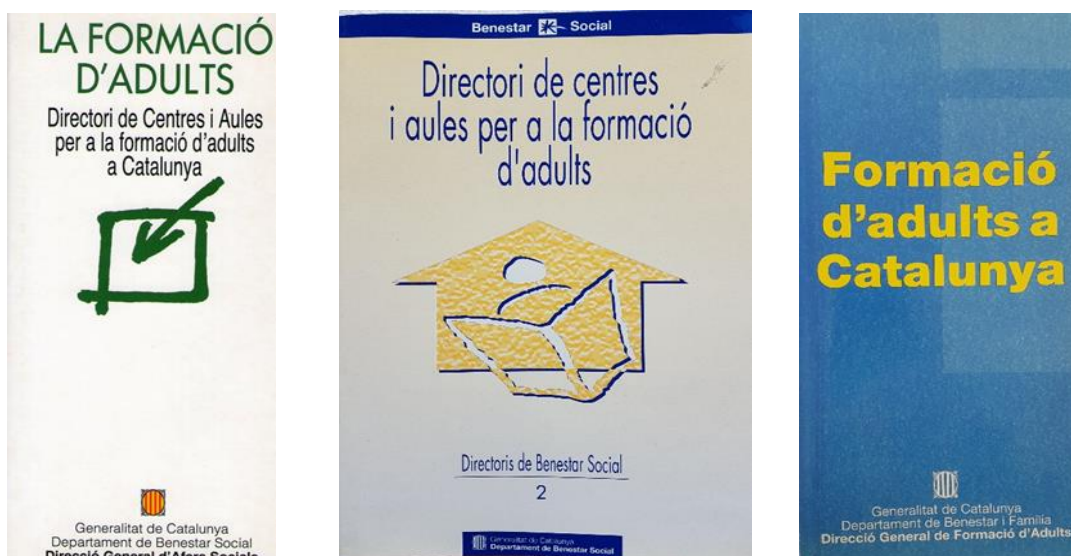
Dreta: Díptic informatiu del curs 1993-94 sobre
1.- Seminari sobre didàctica i formació de treballadors estrangers:
2. Seminari sobre llengua i cultura en l'ensenyament de llengües autòctones a treballadors estrangers
3. Seminari d'estudis sobre educació d'adults (1r Seminari, curs 1987-88)

10



Mètode d'alfabetització en català
Dues paraules generadores com a exemple: síl·labes directes i travades
Elaborat per un grup de treball d'AEPA
No va trobar finançament per a la seva publicació

11



Directoris de centres i aules per a la formació d'adults
 Inclouen centres i aules de formació d'adults de la Generalitat
 I escoles d'adults municipals
 Anys de publicació d'esquerra a dreta: 1990 (2a edició, 1992), 1994, 2003

12



Graduï's. Ara pot!
Esquerra: Tríptic del programa que s'emetia per televisió,
 amb uns quaderns d'exercicis i un telèfon de consulta
 Presentat el 18 de maig de 1990
Centre: Cartell de difusió municipal que es feia arribar als alcaldes amb una carta de la
 Directora General d'Afers Socials:
 "El cartell que em plau fer-vos a mans reflecteixen l'acord entre la Generalitat de Catalunya,
 la FMC i l'ACM" - 28/09/1990
Dreta. Portada d'un dels Quaderns d'Exercicis que s'entregava a l'alumnat

13



A dalt: En commemoració de l'Any Internacional de l'Alfabetització la Fundació Serveis de Cultura Popular va publicar, en la seva Col·lecció d'Experiències Socials, tres experiències d'alfabetització: Osona, Castelldefels i La Mina (1991)

Centre i dreta: Anteriorment (1990) havia publicat les experiències de l'escola d'adults La Verneda-Sant Martí i l'educació d'adults a La Perona. Va continuar publicant altres experiències.

A baix esquerra: Un model d'Escola dintre de la presó (1991): experiència d'educació sanitària al Centre Penitenciari de Dones de Barcelona.

Dreta: Escola d'Adults Concòrdia de Sabadell (1992).

Centre: Jameiat Essalam, Associació d'Osona per la pau (1999). Associació nascuda a finals dels vuitanta en l'entorn de l'escola d'adults de Manlleu. Treballa per afavorir la integració social del col·lectiu magribí.

15



Peu de la fotografia de l'esquerra.

“Encierro de los profesores de adultos para denunciar su abandono”

La tancada va tenir lloc a la seu del Departament de Benestar Social el 6/03/1990 organitzada per la Mesa

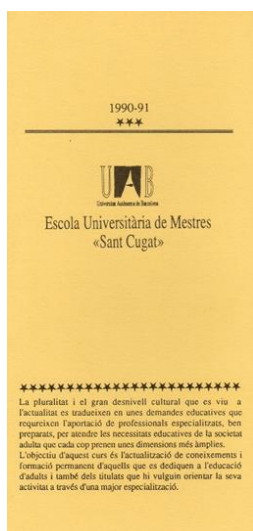
Al migdia van ser desallotjats pels mossos d'esquadra.

Dreta: Concentració davant del Parlament el 9/05/1990 per demanar més recursos per a la formació d'adults.

“Més recursos per una formació d'adults digna”.

“Més pressupostos per a l'EPA”, reivindicuen les pancartes.

16



A partir del curs 1987-88 la UB organitzà un màster d'educació de persones adultes i posteriorment els cursos de doctorat.

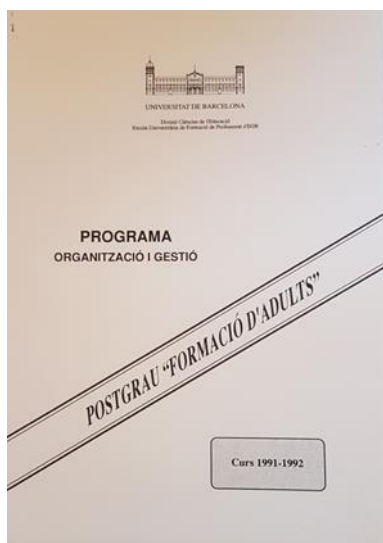
A partir de 1988-89 fins el curs 92-93 l'Escola Universitària de Mestres de la UAB en col·laboració amb AEPA organitzà el Postgrau en Educació d'Adults (**imatge de l'esquerra**).

L'any 1990 la UB i el MEC van oferir el Postgrau de *Responsables de formació de persones adultes* (**imatge de la dreta**)

Els cursos 1995- 97

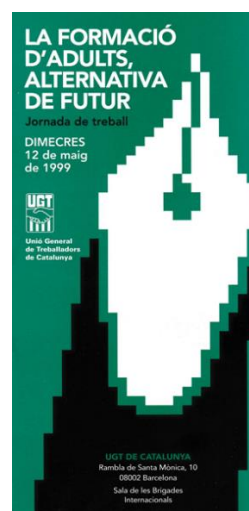
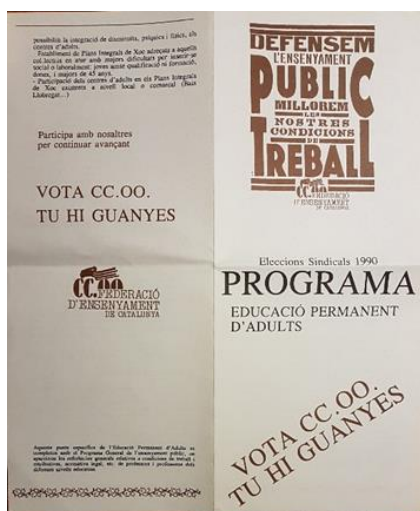
La Fundació Pere Tarrés de la URL impartí *Noves perspectives en formació de persones adultes*.

17

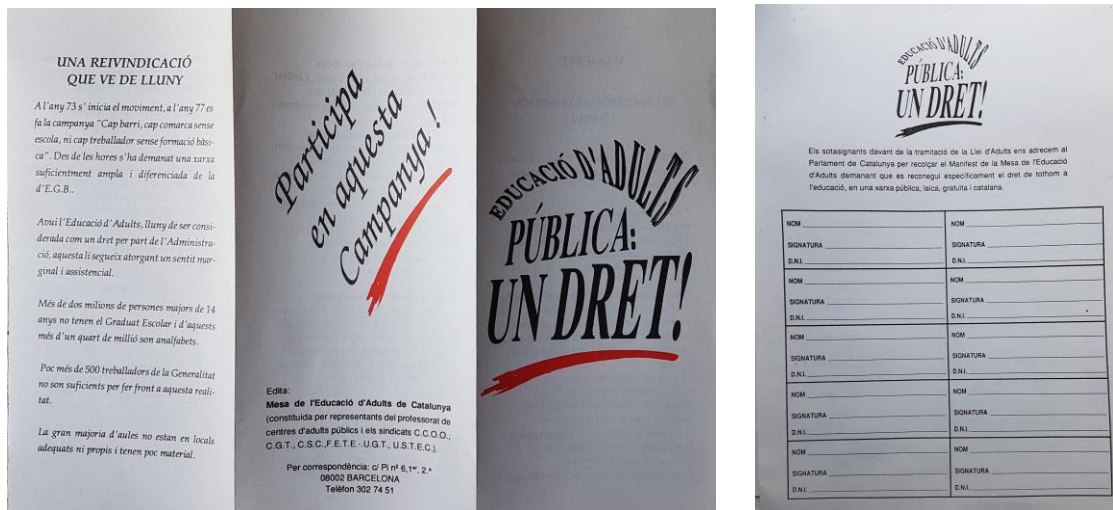


Durant dos anys es van impartir en paral·lel el postgrau de Formació d'Adults de la UB i el d'Educació d'Adults de la UAB
A les imatges els programes i les informacions generals dels dos postgraus
Curs 1991-92

18



Els sindicats i l'educació de persones adultes
Esquerra i centre: Eleccions sindicals 1990 i 1998
Els tríptics inclouen un Programa d'Educació de d'e persones adultes
Dreta: Jornada d'UGT "La formació d'adults, alternativa de futur, 1999"

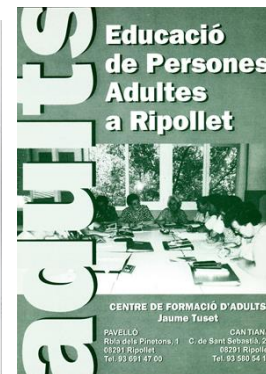
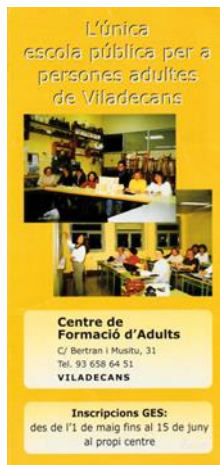
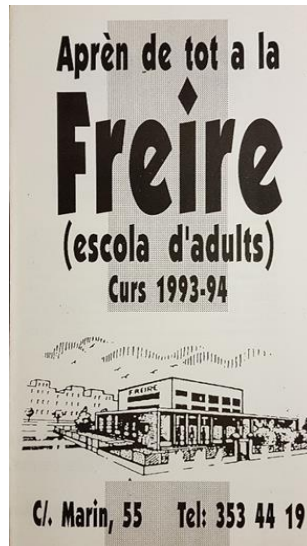
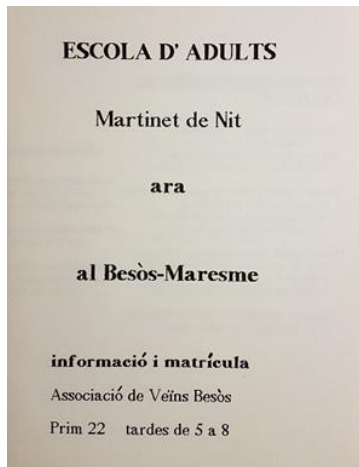
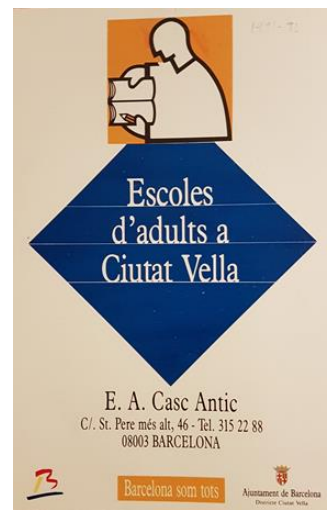
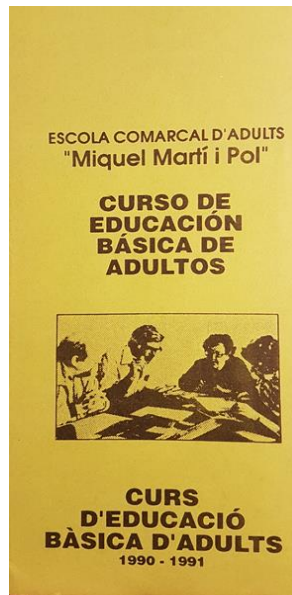


Amb motiu de la tramitació parlamentària de la Llei de Formació d'Adults Tríptic de la campanya "Educació d'Adults pública: un dret!" editat per la MESA i recollida de signatures

demanant que es reconegui específicament el dret de tothom a l'educació, en una xarxa pública, laica, gratuïta i catalana.

"L'Administració li segueix atorgant un sentit marginal i assistencial"

Octubre 1990





Una reivindicació permanent no assolida, que la Generalitat fes propaganda dels CFA
 Una petita mostra de propaganda finançada pels ajuntaments (només amb el seu logo o també amb el de la Generalitat) o finançada amb els precaris recursos de les escoles

A dalt: Propaganda dels Ajuntaments de Mataró, Manlleu i Barcelona, 1990-91

Al mig centre: Tríptic de propaganda de l'Escola Freire de Barcelona, curs 1993-94

Esquerra: Díptic de propaganda de Martinet de Nit, s/d

Dreta: Desplegable del Centre de Formació d'Adults Manuel Sacristán de CCOO

A baix esquerra: "L'única escola pública per a persones adultes de Viladecans"

Segona a l'esquerra: El CFA Vilanova i la Geltrú opta per fer-se propaganda donant a conèixer la personalitat que dona nom al centre

A continuació: propaganda conjunta de 16 escoles de la comarca d'Osona, finançada pels 9 ajuntaments corresponents i la Generalitat

Dreta: Educació de persones adultes a Ripollet

21



A vegades es solapaven en una mateixa localitat les propagandes de la formació d'adults de la Generalitat i l'Ajuntament: Sant Adrià de Besòs

Esquerra: Díptic de la Generalitat

Centre: revers, on es veu ratllat el centre Manuel Fernández

Dreta: Díptic de l'Ajuntament del Centre de Formació d'Adults Manuel Fernández

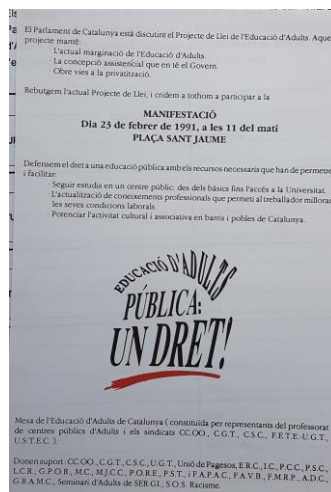
Poden datar-se al voltant de l'any 2000

22



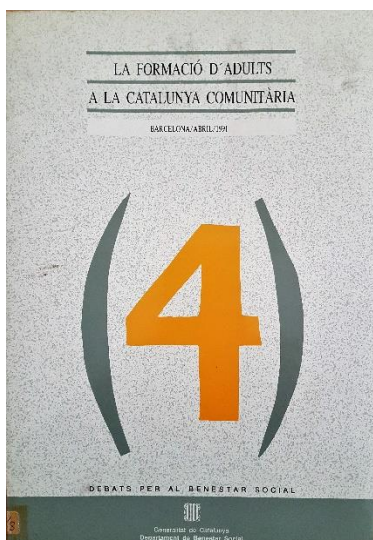
FORMACIÓ D'ADULTS A CATALUNYA
SITUACIÓ ACTUAL I PERSPECTIVES DE FUTUR
 Resum de les actuacions de la Generalitat
 Jornades 14-16 de novembre
 1990
 Preparació de la Conferència Internacional
L'ENSENYAMENT I LES REGIONS
A L'EUROPA DE 1993
 S'hi va participar amb la comunicació
 "Formació d'adults a Catalunya: situació
 actual i perspectives de futur"

23



MANIFESTACIÓ
 per la situació de marginació de l'Educació d'Adults,
 per la concepció assistencialista que obre vies a la privatització
 per la manca dels recursos necessaris
 per la formació permanent dels professionals que permeti millorar les
 seves condicions laborals
 per la potenciació de l'activitat cultural i associativa als barris i pobles
 Amb el suport de sindicats i partits de l'oposició,
 la FAPAC, la FAVB, la FMRP, SOS Racisme, SER.GI,..., fins a 22 sigles.
 23 de febrer de 1991

24



Revista DEBATS PER AL BENESTAR SOCIAL

Abril 1991

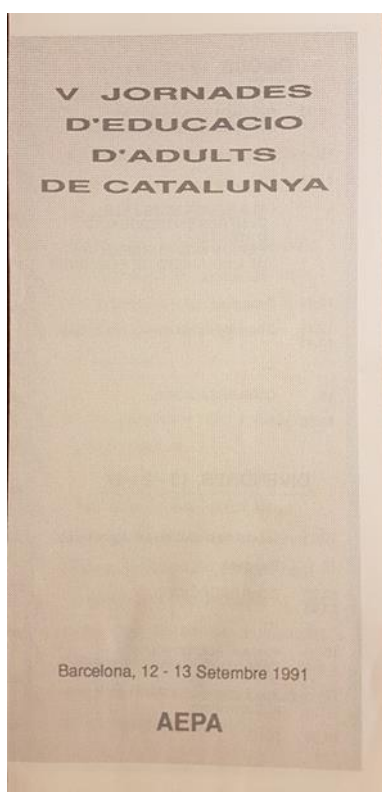
Transcripció de la Taula Rodona celebrada al
Col·legi de Periodistes de Barcelona

22 d'abril de 1991

Van participar: Jaume Botey, Walter Kugemann
Joke Jansen de Jonge, Lyzzimachos Mavridis,
Alfons Formariz

Moderador: Josep M. Ferrer i Arpí

25



Educació d'adults
Jornades d'introducció



El 25, 26 i 27
de setembre de 1992

a

Vilanova i la Geltrú

Hi col·labora:

Caixa  Penedès



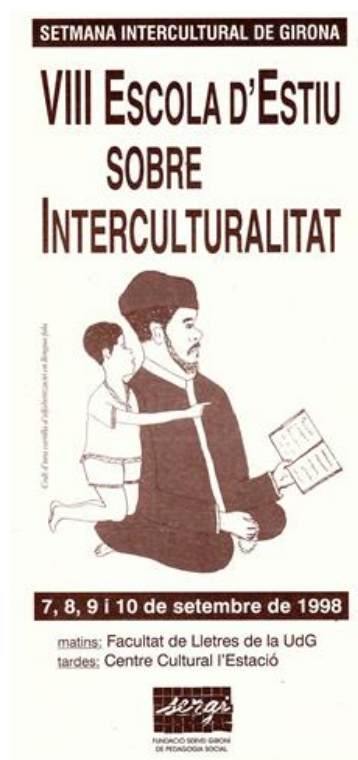
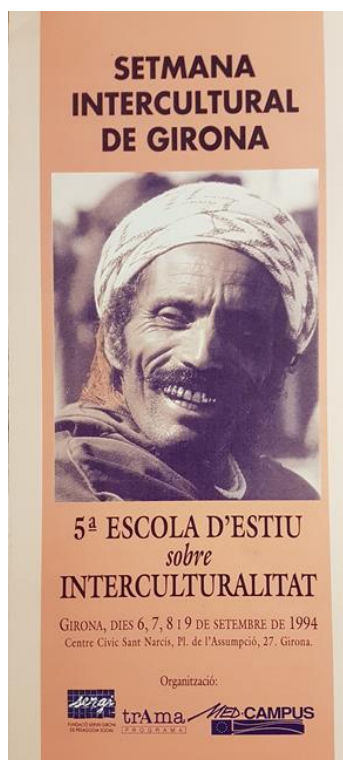
V Jornades d'AEPA, setembre de 1991

Davant de la reforma del sistema educatiu es van treballar les línies de futur
sobre els centres i els educadors, i el currículum

Jornada de introducció a l'Educació d'Adults, setembre de 1992, convocades per AEPA

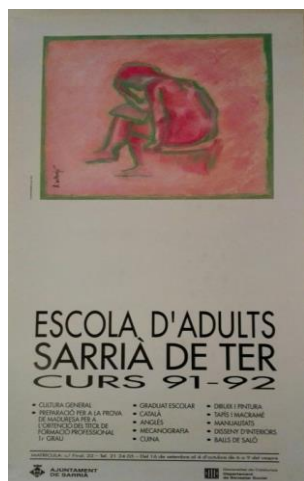
Organitzades per l'Escola d'Adults de Vilanova i La Geltrú

Curs de Gestió Associativa d'entitats Culturals



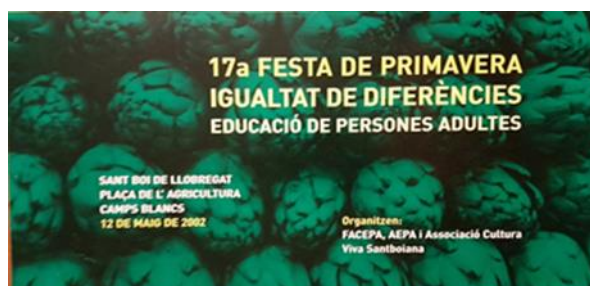
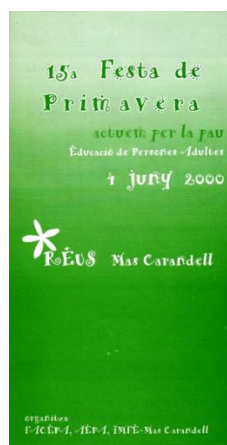
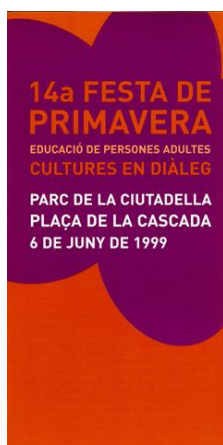
Desplegables informatius: II, V i VIII Escola d'Estiu sobre interculturalitat, 1991, 1994 i 1998
 L'educació d'adults era un dels temes dels programes
 La I Escola d'Estiu s'havia realitzat l'estiu de 1990
 La VII Escola es va celebrar a Girona (coincidint amb el Forum), Marsella i Rabat
 Organitzades fonamentalment per SER.GI

27



Ressalto d'aquest cartell les ofertes formatives que s'ofereixen com a escola d'adults: a més dels ensenyaments acadèmiques tradicionals, cuina, mecanografia, dibuix i pintura, manualitats, balls de saló, ...

28



Diverses Festes de la Primavera de les Escoles d'Adults que se celebren anualment organitzades per AEP/AFACEPA i els col·lectius locals

Dalt esquerra: Manresa, 1992

Centre: Premià de Mar, 1994

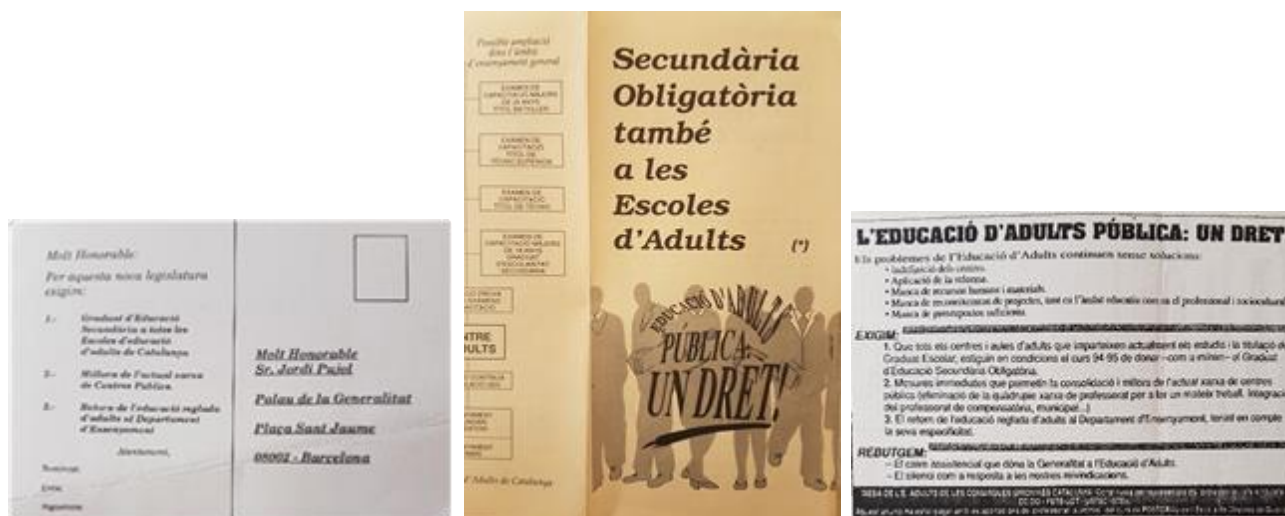
Dreta: Ripollet, 1998 (Fotografia de EL 9 NOU, 18/05/98)

A baix esquerra: Parc de la Ciutadella (Barcelona), 1999

Centre: Reus – Mas Carandell. 2000

Dreta: Sant Boi de Llobregat, 2002

29



Paral·lelament a l'acte reivindicatiu de la Mesa a les Cotxeres de Sants, 25/03/1992

Esquerra: Targeta postal reivindicativa per dirigir al President de la Generalitat

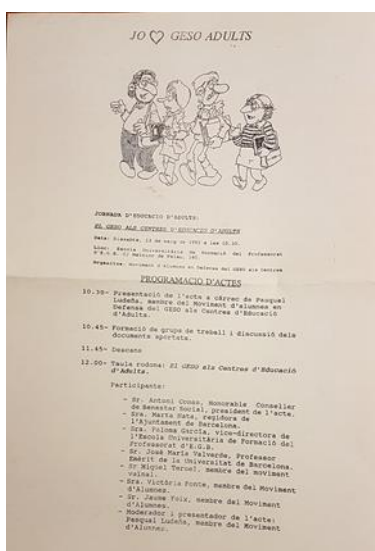
Centre: Tríptic, explicant i raonant les reivindicacions

Dreta: Anunci previ als diaris gironins de l'acte reivindicatiu pagat pel "professorat i alumnes del curs de Postgrau de l'Escola de mestres de Girona"

Les reivindicacions eren:

- Graduat en Secundària a totes les escoles d'adults de Catalunya
- Millora de l'actual xarxa de centres públics
- Retorn de l'Educació d'Adults al Departament d'Ensenyament

30



EL GESO ALS CENTRES D'EDUCACIÓ D'ADULTS

Jornada organitzada pel
Moviment d'Alumnes
a l'Escola Universitària de Formació del Professorat
en defensa del GESO presencial
23 de maig de 1992

31



Davant la manca de respostes
la Mesa convoca
una concentració a la Pl. Sant Jaume exigint
respostes a les seves reivindicacions:
extensió del GES i mesures per resoldre els
problemes de plantilles i d'infraestructures
3/06/1992

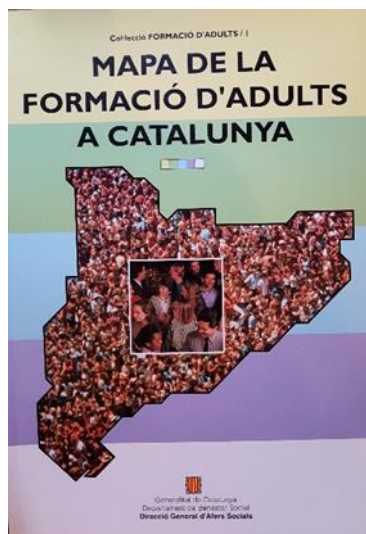
32



El projecte d'edició GAMA és defineix a totes les contraportades de les seves publicacions com un projecte que “vol fer possible que les persones adultes que estan en el procés d'aprenentatge i perfeccionament de les habilitats de lectura i escriptura, preguin la paraula”

Va néixer el 1992 impulsat per varies escoles de persones adultes i va publicar fins el 2009 4 exemplars: d'esquerra a dreta: “Un sueño realizado” (1992), “Tal como lo viví lo cuento”, (2000), “Como el agua clara. Palabras con sentimiento (desè aniversari), La història del niño Fula (al leerla...él no se lo creía) (2005)

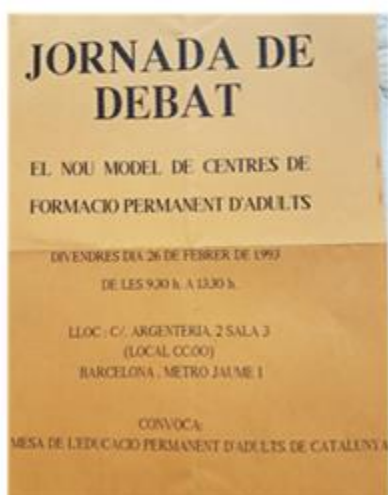
33



Esquerra: PLA GENERAL DE FORMACIÓ D'ADULTS DE CATALUNYA
14 maig, 1992

Dreta: MAPA DE LA FORMACIÓ D'ADULTS A CATALUNYA
Nivell d'instrucció de la població adulta i Oferta educativa
per comarques i municipis: 138 centres i aules, 19.384 alumnes
1992

34



El 15 d'abril de 1994 es publica el Decret de Centres que regula els centres de formació d'adults.
La Mesa va treballar prèviament sobre el model de centres en unes Jornades de Debat el 26 de febrer de 1993 amb aportacions dels centres.
El maig de 1993 va editar un manifest amb les principals reivindicacions

35



A dalt esquerra: Dossier informatiu del Programa d'Alfabetització
 Contingut: 1. Marc jurídic; 2. Punt de partida: Mapa Formació adults
 3. Una resposta activa: Objectius, metodologia, execució
 4. Annexos: Vocabulari, pedagogia de l'alfabetització

A dalt dreta: Díptic informatiu obert

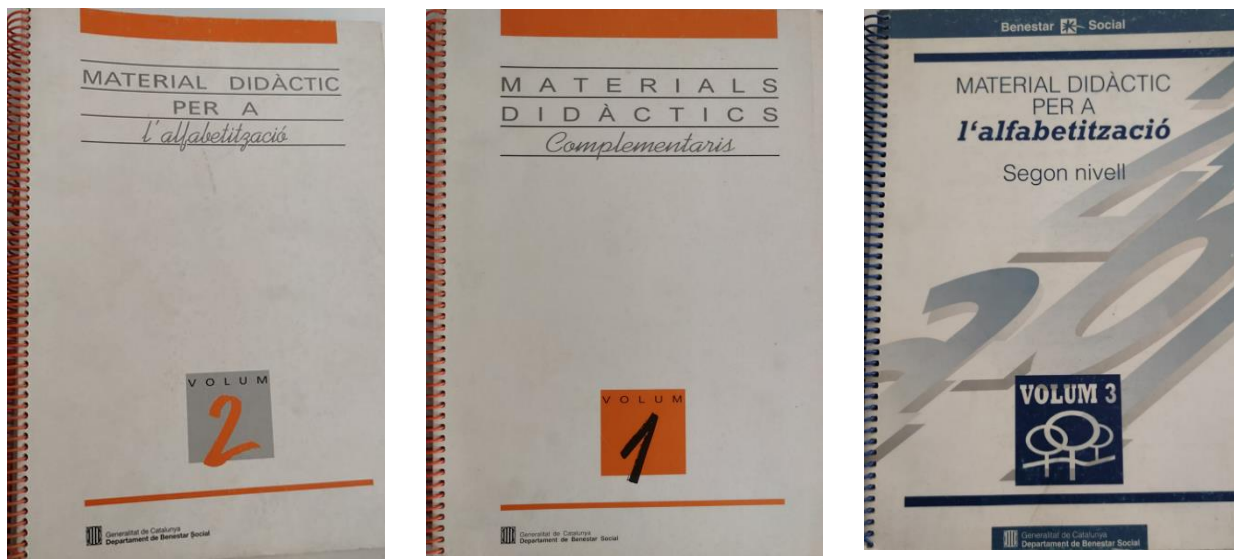
1993

A baix esquerra: Presentació de la segona fase del Programa d'Alfabetització

A baix dreta: Segona fase del Programa d'Alfabetització

Avaluació de la primera, objectius de la 2a., material didàctics, desplegament i dades
 1997

36



Esquerra: Material Didàctic per a la Alfabetització
 Amb sis unitats didàctiques independents
 1ª edició 1993. 2ª edició 1996

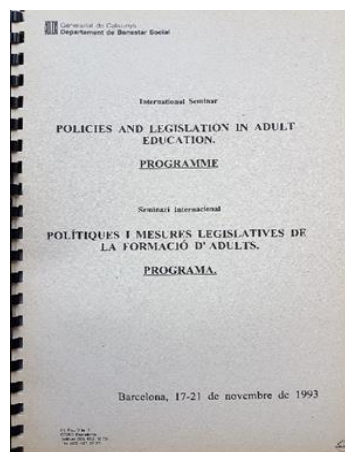
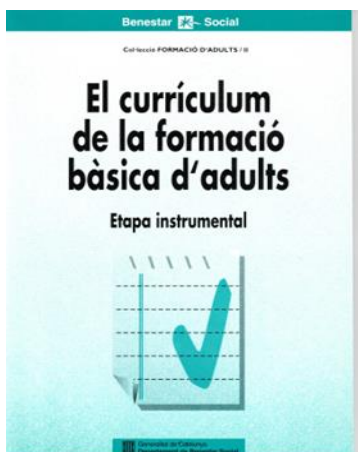
Centre: Materials Didàctics Complementaris
 Dos volums, (material manipulable: retallar, pintar, etc)

Dreta: Material Didàctic Per a l'Alfabetització Segon nivell
 1ª edició 1993, 2ª edició 1997

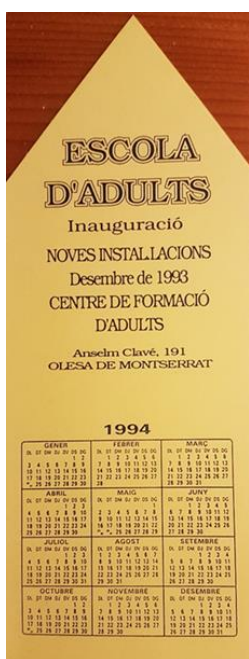
37



Es va realitzar duran uns quants anys
 un acte d'entrega de diplomes d'alfabetització
 Anvers i revers de la targeta apaïxada d'invitació
 personal a l'acte
A baix: Programa
 Primera part: parlaments i lliurament de diplomes
 Segona part actuacions musicals
 1995 - 1999

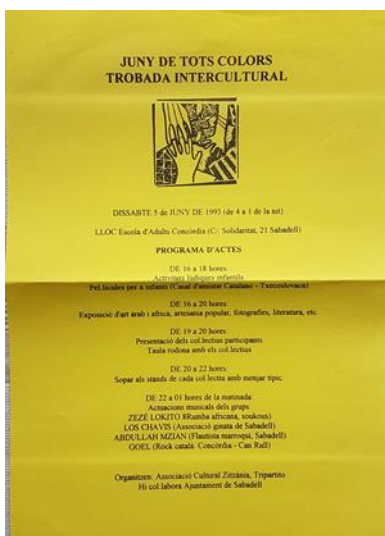


Esquerra: El currículum de l'etapa instrumental. Juliol 1993
Dreta: Seminari Internacional
 POLÍTIQUES I MESURES LEGISLATIVES DE L'EDUCACIÓ D'ADULTS
 PROGRAMA
 17-21 de novembre de 1993



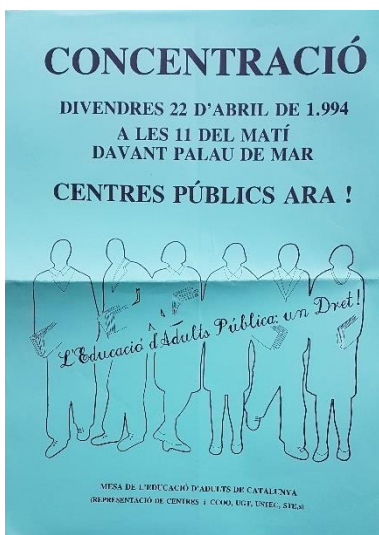
Durant el períodes 1988-2004 es van inaugurar diverses seus de CFA
Esquerra: Olesa de Montserrat, 1993
Dreta de dalt a baix: El Conseller/a i l'Ajuntament inviten a la inauguració
 CFA i Centre d'autoformació de Sant Feliu de Llobregat, 1995
 CFA del Prat de Llobregat, 2001
 CFA de Sant Joan Despí, 2001

40



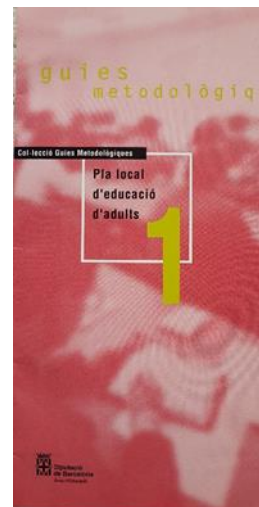
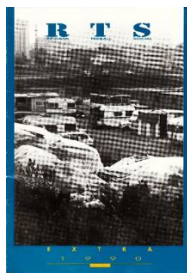
Exemple de les diverses iniciatives
Escola d'adults Concòrdia de Sabadell
**JUNY DE TOTS COLORS
TROBADA INTERCULTURAL
1993**

41



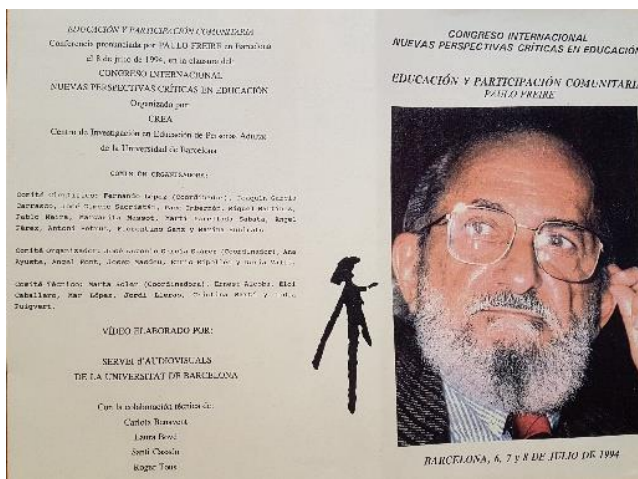
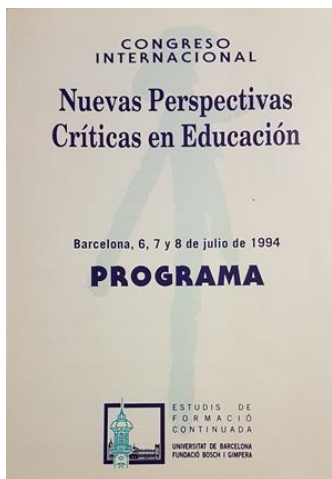
CONCENTRACIÓ davant del Departament
per lliurar un Manifest signat
individualment.
Per la millora de les infraestructures,
la creació i adequació de plantilles,
la integració de les escoles municipals,
un pla de formació del professorat
i el retorn a Ensenyament
22 d'abril de 1994

42



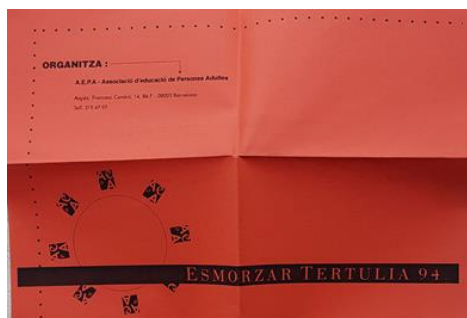
Esquerra: Projecte d'alfabetització comunitària al barri de Baró de Viver (Barcelona) Realització 1986-87. Edició 1989
Centre a dalt: Número extra de la Revista de Treball Social, 1990, sobre el Campament de Riu Sec de Ripollet (Barcelona)
Centre a baix: Jornada sobre el Pla Local de Ripollet, 1994
Esquerra: Pla Local d'Educació d'Adults a la "Col·lecció de Guies Metodològiques" (1994) de la Diputació de Barcelona
Dreta: Jornada sobre el Pla Local de Ripollet 1994

45



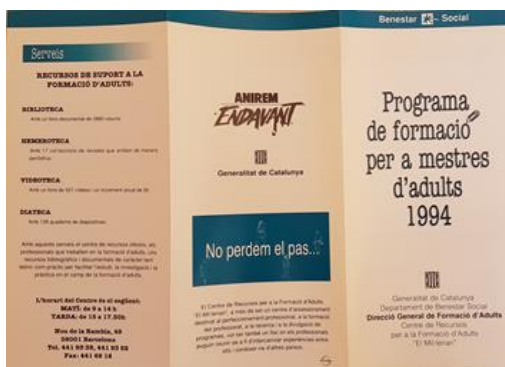
CONGRESO INTERNACIONAL NUEVAS PERSPECTIVAS CRÍTICA EN EDUCACION
 Barcelona 6-8 juliol 1994
 Organitzat per CREA i la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB
Esquerra: Programa del Congrés
Dreta: Caràtula del VHS amb la conferència de Paulo Freire "EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA"

44



Desplegable ESMORZAR TERTÚLIA
Tres temes en tres dissabtes diferents
La Llei de Formació d'Adults
L'Europa dels Nacionalismes
Cap a una Societat Multicultural
Organitza AEPA, 1994

45



Esquerra: Centre de Recursos per a la Formació d'Adults "El Mil·lenari"
Programa de formació per a mestres d'adults
Alguns cursos i jornades es van impartir a les 4 demarcacions territorials
"Anirem endavant", "No perdem el pas", 1994

Centre: Anunci a l'AVUI (1/03/1994) del cicle de conferències sobre Polítiques d'Alfabetització d'arreu del món

Dreta: Díptic informatiu Eleccions als Consells de Centre (curs 1994-95).
"Ara, per primer cop, els alumnes podeu decidir". Generalitat de Catalunya

46



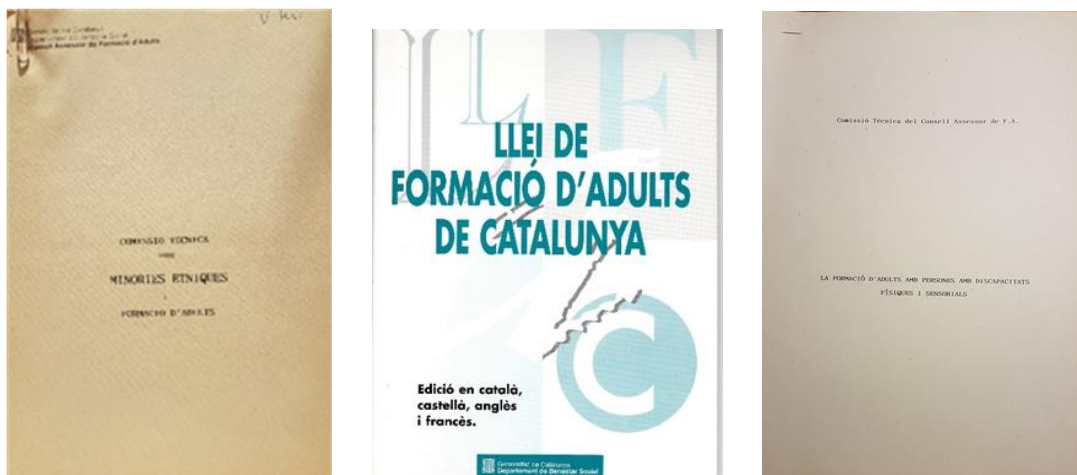
Comas reúne a 1.800 adultos en el Palau para darles un diploma de alfabetización
Los sindicatos le acusan de utilización propagandística
EL PAIS, 2 de març de 1995

47



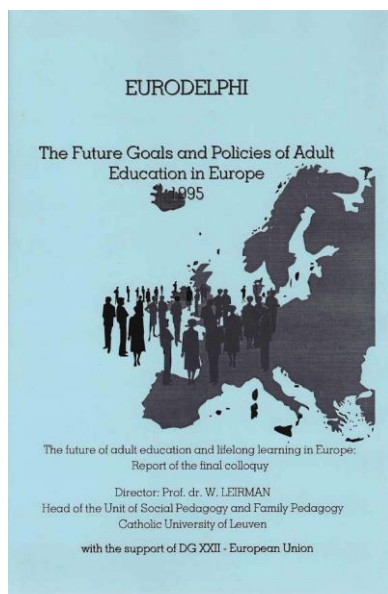
Els premis de narrativa curta Rafael Farré s’atorgaven cada any
 Es concedien a “narracions en català fetes per alumnes de formació d’adults”
 El primer es va atorgar el 1995 i el darrer a Benestar Social, el IX, el 2003
 Rafael Farré fou mestre d’adults, va participar a la Campanya d’Alfabetització de
 Nicaragua i quan va morir l’any 1994 era cap de servei de Centres, Professorat i
 Alumnes de la Direcció General de Formació d’Adults

48



Esquerra i dreta: Documents policopiats de la Comissió Tècnica del Consell Assessor, adoptats pel Plenari del Consell Assessor el 1994 i el 1995
 sobre
 “Minories ètniques i Formació d’Adults” (esquerra)
 “La Formació d’Adults amb persones amb discapacitats físiques i sensorials”
 (dreta)
Centre: Edició en català, castellà, anglès i francès de la Llei de Formació d’Adults
 1995

49



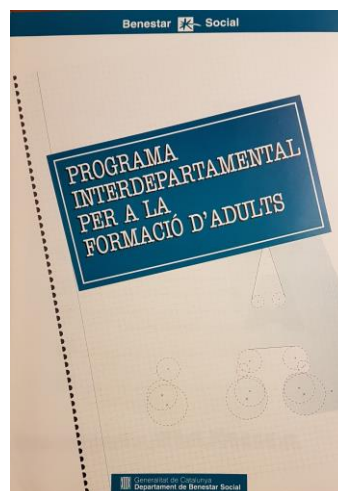
Projecte de recerca
The Future Goals and Policies of Adult Education in Europe

Van participar 16 països: Bèlgica, Catalunya, Txèquia, Dinamarca, Alemanya, Anglaterra i Gales, Estònia, França, Grècia, Irlanda, Itàlia, Holanda, Portugal, Escòcia, Eslovènia, Espanya

La part de Catalunya del projecte de recerca Eurodelphi es titulava
Problems, goals, offerings and policies of the adult education in Catalonia

El document està en català i en anglès
Hi van participar la UB, la UAB i la URV
1995

50



Programa Interdepartamental de Formació d'Adults

Esquerra: 1a edició, març 1994 amb 77 actuacions

Dreta: 2a edició, octubre 1995, amb 111 actuacions sobre

Formació instrumental i bàsica reglada; Altres ensenyaments reglats;
Formació per a l'aprenentatge d'idiomes; Formació de formadors;
Formació i reciclatge per a professionals; Formació per al món del treball;
Formació per al lleure i a la cultura; Formació a col·lectius específics

Imatge central, Díptic informatiu: què és i a qui va adreçat

51



Imatge del mig: Invitació a l' exposició organitzada al Palau Robert, amb el lema "Aprendre és la clau" (4-29/10/1995)

Esquerra: Llibre "Aprendre és la clau". Capítols: Noves necessitats, noves respostes; estadístiques comparades 1989/1995; adreces d'interès.

Dreta: Amb motiu de de l'Any Europeu de l'educació i la formació al llarg de la vida es van fer una sèrie de punts de llibre amb la imatge de la clau com referent: "Aprendre és la clau", "Les claus de l'aprenentatge són a les nostres mans", "Catalunya és al capdavant d'Europa", "Obrir portes depèn de nosaltres", "Aprendre és tasca de tota la vida", "Cada clau obre una porta"

1996

52



Punt de llibre, anvers i revers, Any Europeu de l'educació i la formació al llarg de tota la vida,

Anvers: Declaració de principis: sensibilitzar sobre la importància de la formació; afavorir la igualtat d'oportunitats mitjançant la formació; impulsar la iniciativa de la societat civil per desenvolupar la capacitat d'aprenentatge autònom; establir cooperació entre els centres i els agents econòmics; estimular la coordinació de tots els estaments i institucions; insistir en el valor de la formació per la plenitud democràtica; promoure la ciutadania europea; potenciar una formació al llarg de tota la vida

Revers: Signants: organitzacions municipals, Centre UNESCO, les nou Universitats catalanes, Col·legi de Periodistes i de Llicenciats en Lletres i Ciències i en Belles Arts, IESE, ESADE, Cambra Oficial de Comerç, Cercle d'Economia, PIMEC, Foment, CCOO i UGT, FATEC, Federacions de Voluntariat i ONGs per al Desenvolupament i per als Drets Humans.

1996



53



CONFERÈNCIA PANEUROPEA SOBRE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ D'ADULTS
12-14 de desembre de 1996

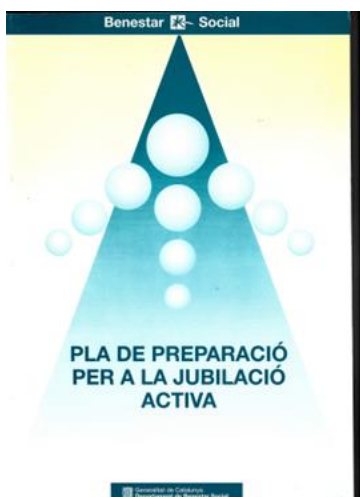
Amb el lema "Aprendre és la clau de la vida"

Esquerra: Programa de la Conferència Paneuropea

Centre: Llibre amb la publicació de les conferències inaugural, de clausura, les comissions de treball, la taula rodona i el fòrum

Dreta: La Declaració final amb la mateixa portada que el programa

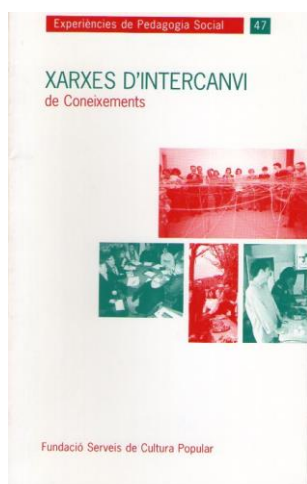
54



En el marc de l'Any Europeu de l'Educació i la formació al llarg de la vida es va presentar el *Pla de Preparació per a la jubilació activa* (**esquerra**) i la *Guia didàctica* (**dreta**)
Carmina Gómez va preparar la Guia Didàctica o suggeriments metodològics per a les sessions 1996

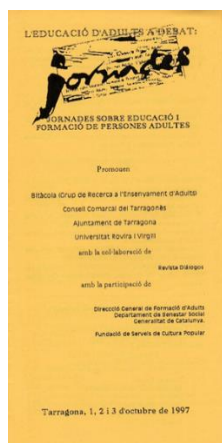
Centre: *Gent gran: reptes de futur* és la transcripció d'una conferència de Francesc Torralba Organitzada per la Direcció General de Formació d'Adults (2002)

55



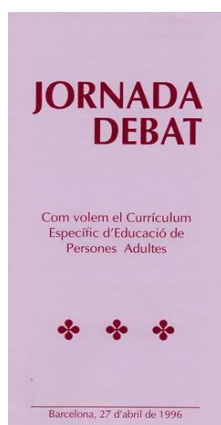
Dintre de la col·lecció
Experiències de Pedagogia Social
la Fundació Serveis de Cultura Popular
publica
Xarxes d'Intercanvi de Coneixements (1996)
basades en:
la reciprocitat dels coneixements
la diversitat, la igualtat
i la gratuïtat
Nascudes els anys setanta a Orly.
A Catalunya hi ha xarxes a
Castelldefels, l'Escala, Mataró, Nou Barris...

56



Jornades organitzades per Bitàcola
Grups de Recerca de Formació d'Adults
EDUCACIÓ I FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES
Educació, formació i treball
Educació d'adults i noves tecnologies
Interculturalitat
Situació actual i perspectives
Necessitats específiques del currículum
Tarragona, 1-3/10/1997

57



Esquerra: Jornada de debat sobre el currículum específic d'EpA
Organitzat per FACEPA amb la col·laboració de la FAVB, SOS Racisme i CREA
Centre i dreta: Activitats d'AEPÀ
Cursos, seminaris, conferències, grups de treball, elaboració de plans locals
Curs 1997-98 i 1998-99

58



ACTES REIVINDICATIUS amb motiu del GES

Concentració a Girona
febrer de 1997
Es reclama poder impartir el GES
EL PUNT, 4/02/97



Roda de premsa del professorat
escola d'adults
de Santa Coloma de Gramenet,
Es reivindica la implantació de la
reforma educativa de la LOGSE a les
escoles d'adults
REFORMA A ADULTS, JA!
EL PUNT-Barcelonès Nord, 8/04/97

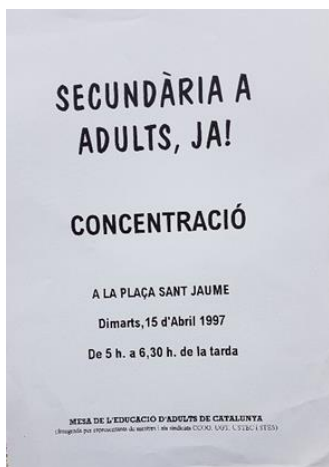


Cadena humana
a Santa Coloma de Gramenet
10 d'abril de 1997
Demanen poder impartir el GES
Foto d'arxiu de EL PUNT-
Barcelonès Nord



L'escola d'adults de la Concòrdia
de Sabadell
l'única que estava autoritzada per
impartir el GES
s'uneix a les reivindicacions
per a la generalització del GES
a les escoles d'adults

58



Concentració a la Pl. Sant Jaume
15 d'abril de 1997
reivindicant el GES a les escoles d'adults
"VOLEM SECUNDÀRIA PER ADULTS, JA"
"EL GES PRESENCIAL A LES ESCOLES D'ADULTS"
Amb cadires i pissarres es va simular una classe
EL PAIS-Catalunya, 16/04/97

59



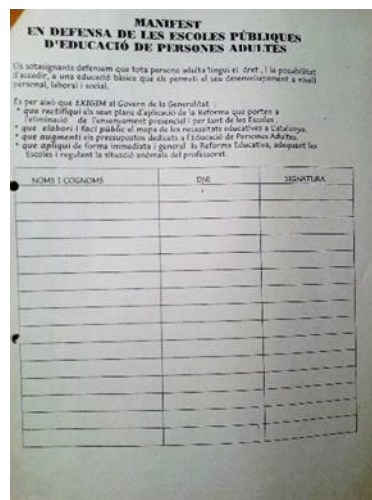
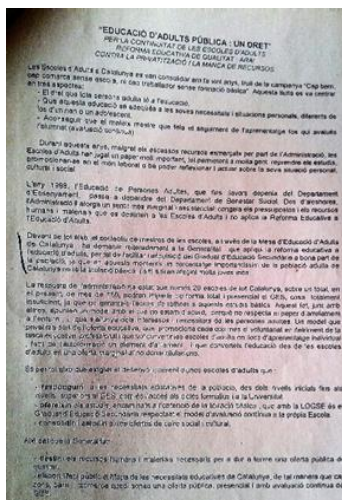
Assemblea a les Cotxeres de Sants
el 12 de març de 1997
organitzada per la Mesa d'educació d'adults.
Es reivindicava entre d'altres temes
El Mapa de Formació d'Adults
la implantació del GES presencial
les plantilles tipus, les condicions laborals
i el concurs de trasllats

60



El tema de les males condicions dels locals,
una constant
**LA CLASE DE TEATRO SALVAJEMENTE
PELIGROSA**, està escrit a la pissatta
Titular del diari:
“L’escola d’adults de Vic finalment deixarà
els locals infectes que ocupa”
EL 9 NOU, 7/07/97

61



Manifest i recollida de signatures en suport del manifest
**EN DEFENSA DE LES ESCOLES PÚBLIQUES D'EDUCACIÓ DE P
ADULTES**
Gener 1998
**EDUCACIÓ PÚBLICA D'ADULTS: UN DRET
PER LA CONTINUÏTAT DE LES ESCOLES D'ADULTS
REFORMA EDUCATIVA I DE QUALITAT, ARA!
CONTRA LA PRIVATITZACIÓ I LA MANCA DE RECURSOS**
Els sota signants defensem que tota persona adulta tingui el dret,
i la possibilitat, d'accedir a una educació bàsica que els permeti el
seu desenvolupament a nivell personal, laboral i social

62



Manifestació del 8 de febrer de 1998 des de la Pl. de Catalunya a l'Arc de Triomf Centre, Cartell de convocatòria: "Per la continuïtat de les escoles d'adults" "Reforma educativa de qualitat, ara". "Educació pública d'adults: un dret" Dues imatges de la manifestació Esquerra i dreta: imatges de la manifestació

63



La manifestació a la premsa de l'endemà: entre 3000 i 30000 assistents: LES PAMCARTES EDUCACIÓ PÚBLICA D'ADULTS: UN DRET ESCOLES PÚBLIQUES D'ADULTS A L'ABAST DE TOHOM - EL MUNDO-Cataluña L'EDUCACIÓ D'ADULTS, PRESENCIAL - LA VANGUARDIA MI MAMA TAMBIEN QUIERE IR AL COLE Y CON PROFESORES - Portada de El Periódico VOLEM QUE EL DRET A L'EDUCACIÓ SIGUI UNA REALITAT. NO A LA INCULTURA Sr. Comas, a qui li beneficia la Incultura? - EL PAIS-Cataluña

64



Concentracions

Davant del Parlament
25/02/98

VOLEM LA NOVA TITULACIÓ BÀSICA A
TOTES LES ESCOLES DE PERSONES ADULTES
EDUCACIO DE LA REFORMA AMB
QUALITAT
A LES ESCOLES D'ADULTS
EL PUNT-Comarques gironines, 27/02/98



12/03/98

Davant la seu de Benestar Social
VOLEM LA NOVA TITULACIÓ BÀSICA
A TOTES LES ESCOLES DE PERSONES
ADULTES
LA VANGUARDIA, 13/03/98



17/03/1998

De les escoles d'adults del Barcelonès
Davant la seu de Benestar Social.
Reclamen concretar
el calendari d'aplicació de la LOGSE
per poder impartir el GES
VOLEM ESTUDIAR I QUE ENS DEIXIN FER-
HO
SECUNDÀRIA PER ALS ADULTS, JA!
EL PAIS-Cataluña, 18/03/98

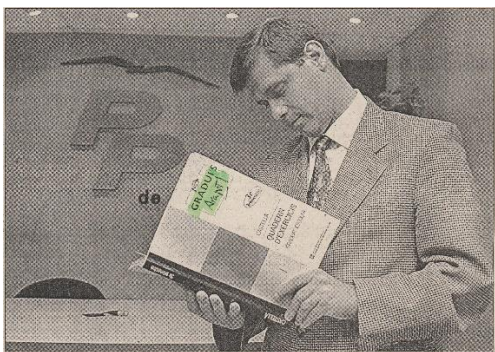


15/12/98

Davant la seu de Benestar Social
per donar suport a la Mesa,
que va presentar les propostes
de modificació al
Mapa de la Formació Bàsica d'adults
Pòsters: Secundària, a la meua escola,
amb títol, presencial, de qualitat
EL PAIS-Cataluña, 16/12/98

Alumnos de escuelas de adultos, durante la manifestación que ayer realizaron ante la sede de Bienestar Social. GAVILÉS FID.

65



Polèmica

sobre si l'ensenyament del castellà està prou garantit a Catalunya.

Alberto Fernández, president del PP amb el llibre del Gradu'is de castellà escrit en català
AVUI, 9/07/98

66



Il·lustració estereotipada d'una classe d'alfabetització, remarcant l'edat.

Acompanya la notícia de l'èxit del programa d'alfabetització de 1993 a Lleida
La Mañana, 9/09/98

68



Esquerra: Projecte de recerca SAEDA
ESTRATEGIES PER AL MILLORAMENT DE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ D'ADULTS EN
CONTEXTOS REGIONALS.

Una recerca comparativa Delphi (1998-2000)

Centre: Cicle de tres conferències amb motiu del 50è aniversari
de la Declaració Universal dels Drets Humans (1999)

Dreta: Conferència amb motiu del Dia Internacional de l'Alfabetització (2000)

70



Mercat de l'euro al carrer
Organitzat per l'Escola d'Adults Alarona
amb la col·laboració de 33
botigues i empreses
"per conèixer la nova moneda"
"per informar-te"
"per comprar amb euros"
Mataró, 6/02/1999

70



Mobilització sindical per l'ensenyament públic amb presència d'escoles d'adults
22 de març de 2000

Esquerra: EDUCACIÓ D'ADULTS PÚBLICA UN DRET

Dreta: EN UNA ESCOLA D'ADULTS DE QUALITAT CAP SERVEI RETALLAT

Butlletí Informa, 04/2000

71



La manifestació que es va fer ahir a la tarda pels carrers del centre de Girona va reunir unes dues-centes persones / LLUÍS ROMERO

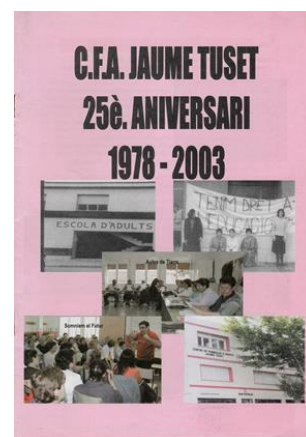
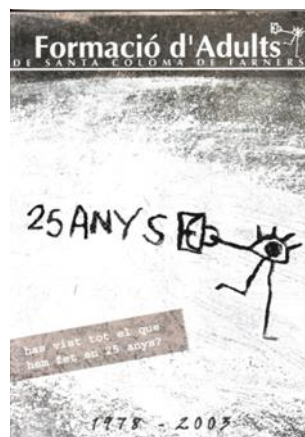
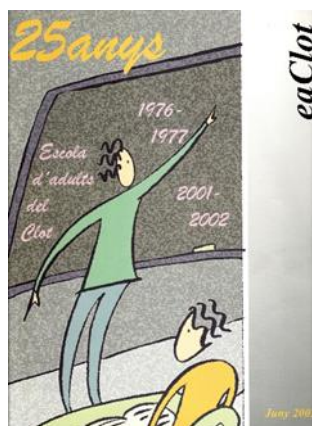
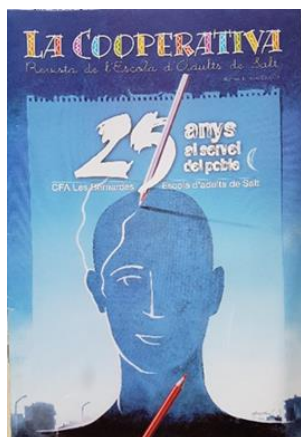
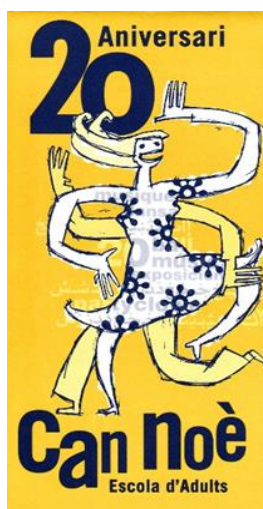
Manifestació a Girona (1/03/2000)
Reclamen les subvencions acordades
a l'escola d'adults dels barris
Font de la Pólvora i Barri Vell
"CIU GARANTIA PER A QUI"
"Volem una formació d'adults sense
discriminació"
"ESCOLA D'ADULTS AASS"
EL PUNT Girona, 2/03/2000

72



Classe al carrer a Girona (2/03/2000)
 davant la Delegació del Govern
 de la Generalitat
 Escola d'adults dels barris
 Font de la Pólvora i Barri Vell
 "- SOPARS PER ELECCIONS
 + DINERS PER SUBVENCIONS"
 EL PUNT Girona, 3/03/2000

73



A partir de 1999 a moltes escoles es van començar a celebrar diferents aniversaris. Una petita mostra

A dalt esquerra: 10è Aniversari de l'escola de p adults Manuel Sacristán de CCOO, 2001

Segon per l'esquerra: 20 Aniversari de Can Noé (Mataró), 2000

A continuació: 25è aniversari de l'Escola d'Adulta del Bon Pastor

Dreta: Contraportada d'un tríptic -Ja tenim 25- del Centre d'Educació de Persones Adultes de la Verneda

A baix esquerra: Revista de l'Escola d'Adults de Salt, CFA Les Bernardes (Girona), curs 2000-01

Segona per l'esquerra: Escola d'adults de El Clot, curs 2001-02

A continuació: 25è aniversari de l'escola d'adults de Santa Coloma de Farners (Girona), 2003

Dreta: Revista celebrant el 25è aniversari del CFA de Ripollet, 2003

74

Jornada sobre persones adultes i immigració
 Centrada en la presentació d'experiències
 Sebastià Parra de Salt (Girona)
 Sebastià Poy de Tarragona
 Rosa M. Solsona de Lleida
 Crescen García de Barcelona
 Miquel Casanovas de Manlleu (Barcelona)
 Immaculada Vilatarsana de Mataró (Barcelona)
 Organitzada per la Direcció General, 17/11/2000

FORMACIÓ DE
 PERSONES ADULTES I
 IMMIGRACIÓ
 NOVES NECESSITATS
 - NOVES RESPOSTES

Dia: 17 de novembre de 2000
 Lloc: Sala d'actes del Palau de Mar
 Plaça de Pau Vila, 1, Barcelona



75



Les contínues pressions parlamentàries i dels moviments socials
 exigien un Mapa que inclogués la implantació del GES
 El Departament va presentar un Avantprojecte
 Debatut al Consell Assessor a partir de 1998
 El Mapa de la Formació d'Adults definitiu es va publicar
 el març de 2001

76



Proposta de llicenciatura en formació de persones adultes

Un nuevo título para un nuevo siglo

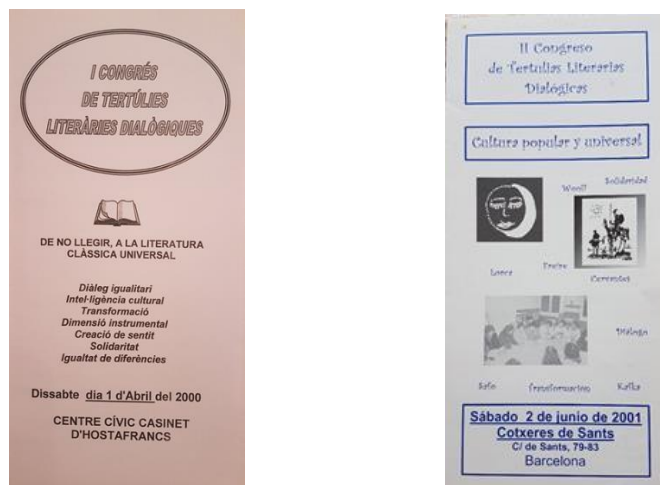
Es van celebrar dues jornades

Esquerra: Díptic de les jornades de Barcelona, 24-25/03/2000

Centre: Díptic de les II jornades de Madrid, 18-19/05/2001

Dreta: Document de treball de les jornades de Madrid.

77



Dreta: Tríptic del I Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques
Barcelona, 1/04/2000

DE NO LLEGIR, A LA LITERATURA CLÀSSICA UNIVERSAL

Esquerra: Tríptic II Congrés Tertúlies Literàries Dialògiques
Barcelona, 2/06/2001

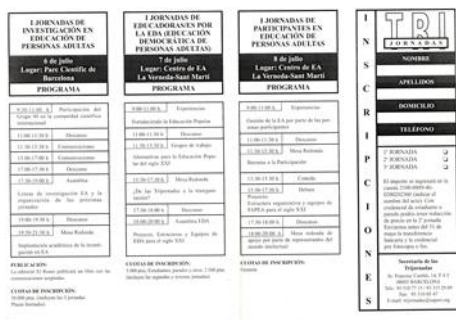
“Persones de nivells inicials d'educació de persones adultes llegeixen els clàssics de la literatura universal, creant un espai de debat i reflexió”

78



NOTICIERO FACEPERO, n. 1
 Òrgano de difusió de FACEPA,
 Amb informació del II Congrés d'alfabetitzants
 Gener-març 2000

79



Trijornades
 El desplegable descriu les tres jornades
 D'esquerra a dreta
 Jornades d'investigació en educació de p adultes,
 Jornades d'educadores/rs per la Educació
 Democràtica de persones Adultes
 Jornades de participants en educació de p adultes
 6, 7 i 8 juliol 2000

80



Font de la Pólvora-Riba-roja
 I el Barri Vell (Girona)
 Les aules al carrer i s'aconsegueix
 una aula pública pel curs següent
 - SOPARS PER ELECCIONS
 + DINERS PER SUBVENCIONS
 EL PUNT-Comarques, 3/03/2000

81



El centre d'adults de Morera-Pomar [Badalona] porta les classes a la plaça de la Vila com a senyal de protesta per manca d'espai
EL PUNT, 3/10/2000

82




Esquerra: Escola d'estiu, "Alternatives en Educació de Persones Adultes", juliol de 2001
Organitza REDA i AEPA

Centre: Jornada amb motiu del Festival de l'Any Europeu de les Llengües, octubre 2001
"Tothom pot aprendre llengües"
Organitza AEPA


Dreta: Escuela de Verano, "Mundialización y culturas en dialogo", julio de 2002
Organitza AEPA, FACEPA I CONFAPEA

CONCENTRACIÓ

DIJOUS, 22 DE FEBRER DEL 2001
A LES 18,30H. DE LA TARDA
DAVANT DE PALAU DE MAR



Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya
(CCOO, USTEC-STES i representants del professorat)



Los profesores de las escuelas de adultos, ayer, en el Palau de Mar. GUILLI

Concentració organitzada per la Mesa davant el concurs de mèrits que diferenciava mestres i professorat de secundària “per què aquest model consolida dues categories laborals de mestres que faran la mateixa feina dins la mateixa escola”

“COS DE MESTRES HOMOGENIS”, “AUGMENT DE PLANTILLES”

22 de febrer de 2001



Mil temporeros de Lleida toman classes para aprender el idioma

JAVIER RICOU
Albatarrec

V una fundació i disposen un el faja en el camp, on veu arca el viducio se separa. Insulari ante el país, con- de que los cubu llaman- una mala, aunque me- jada por culpa del idioma, se le pasó la noche del mis- Eñena, que imparte clases lina a temporeros en diferen- cia de Lleida, comen- en- sol. Leta dedica como uno de la escolaris más aplicados. Sonde en una sala de plático de esta a provizada clase, practica asóni cos enlatados para man- ténen una dos libretas sobo las dillas.

Al acabar, explica el motivo esta duplicidad: “El primer día me con la libreta ocupada, pero falda hoja para anotat la pala en catalán, como se ponencia traducción al español. Así hoy estremo una libreta más p de, pero ahora tengo que pasar la última los apuntes de la prin clase”.

Eñena quiere ir despacio: “ que aprender poco a poco”, así

Fundació Pagesos Solidaris de Unió de Pagesos.
Se ofrece la posibilidad de apren- der entre otros a cerca de 1.200 ex- temporeros (colonizadores, roman- ces y marroquíes) contratados en ex- cepto por el sindicato agrario para trabajar en la recolección de la fra- ga en Lleida. Algunos de los alzun- nos que residen en la casa de can- lán impartida la noche del mis- co- les en Albatarrec son repelidos: temporeros que en trabajaron el año pasado en Lleida o Citrona y

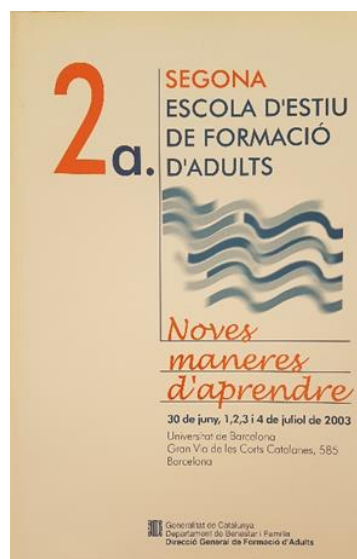
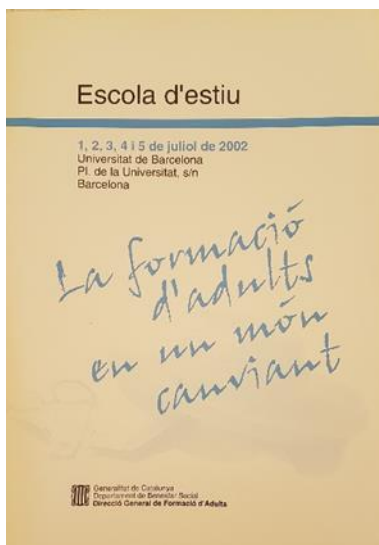
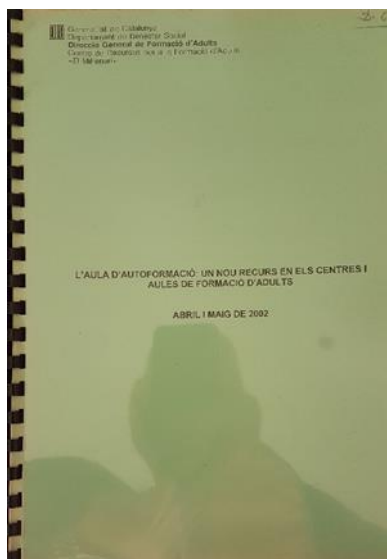
Benestar i Família i Pagesos Solidaris
promocionan al...

Acord entre Benestar Social i la Fundació Pagesos Solidaris de la Unió de Pagesos per impartir classes de català als temporeros del camp de les comarques del Segrià, Alt i Baix Empordà, contractats en origen

La foto del diari té per títol:
Mil temporeros de Lleida toman classes para aprender el idioma
I per subtítol
Un grupo de inmigrados asiste a una clase de catalán en Albatarrec (Segrià)
2002



Els mestres d'adults també es revoltent
 Informació del Punt de Girona
 d'una concentració de professorat d'adults
 davant del Departament de Benestar Social
 reclamant més recursos humans i
 materials
 maig de 2002



Formació Permanent del Professorat

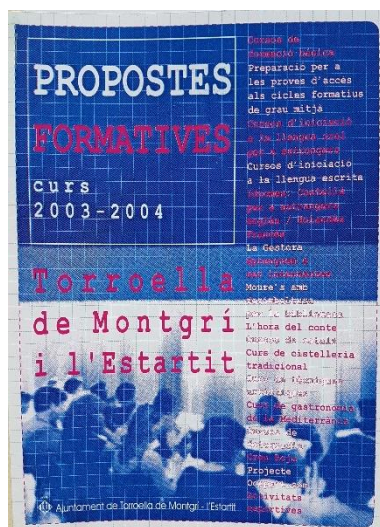
Esquerra: L'aula d'autoformació, un nou recurs en els centres i aules de formació d'adults
Imatge central: Escola d'estiu a la UB: La formació d'adults en un món canviant
Dreta: Escola d'estiu a la UB: Noves maneres d'aprendre
 Respectivament: abril i maig de 2002 al Centre de Recursos; 1-5/07/2002; 30/06-4/07/2003

87



Memòria de la 1a fase
Pla local de formació de Salt
Fem un Salt Solidari
2003

88



Propostes formatives
Ajuntament de Torroella de Montgrí i
l'Estartit
Escola d'Adults:
Formació bàsica i Accés a Proves
Idiomes: Català (organitzats pel CNL)
Castellà per a estrangers,
Francès, Anglès i Holandès.
Expressió oral
Història de Catalunya
Cistelleria tradicional
Pintura a l'oli i pastel
Curs 2003-2004

Capítol 8

El retorn de la formació de persones adultes a la nimietat de l'hortet

Nota: El període de temps que treballem en aquest capítol del retorn de la formació de persones adultes al Departament d'Educació es restringeix a cinc anys, de 2004 a 2009, per les raons exposades al Preàmbul

8.1 La regressió a mínims del rang administratiu

L'11 de maig de 2004 la formació de persones adultes passa a dependre del Departament d'Ensenyament. L'article 1.1 del Decret 282/2004 deia textualment:

El Departament d'Ensenyament assumeix les competències i les funcions en matèria de formació de persones adultes que tenia atribuïdes el Departament de Benestar i Família, així com els recursos humans i materials directament o indirectament afectats.

I l'article 1.2 amb el llenguatge fred que caracteritza la normativa:

D'acord amb el que es disposa a l'apartat anterior, la Direcció General de Formació Professional del Departament d'Ensenyament assumeix les funcions i l'estructura de la Direcció General de Formació d'Adults, que se suprimeix, i passa a denominar-se Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent (Departament de la Presidència, 2004).

S'acabaven quinze anys de dependència del Departament de Benestar Social/Benestar i Família. Hem parlat de llenguatge fred, perquè és evident que no es tractava simplement d'un canvi de denominació –“passa a denominar-se” -, sinó de la desaparició d'una Direcció General de Formació d'Adults i la inclusió d'aquest sector educatiu en la Direcció General de Formació Professional. Administrativament significava un canvi notable i una pèrdua important de categoria que es faria evident en els dos o tres anys següents. La formació de

persones adultes passava a estar subordinada a la problemàtica de la formació professional que té un notable pes específic per sí sola.

Entre els cinc mesos des del cessament de la Directora General de Formació d'Adults a finals de l'any 2003, fins l'assumpció de competències per part d'Ensenyament hi va haver uns mesos d'indefinió i, en part, d'angoixa per part d'algunes persones de la Direcció General que estaven en situacions laborals o administratives poc clares, sense llocs de treball consolidats. Ja ho hem reflectit quan hem parlat del personal de la Direcció General de Formació d'Adults en el capítol anterior.

La Direcció General de Formació d'Adults tenia un organigrama amb un servei de secretaria, una subdirecció general de la qual depenien dos serveis, el de centres, professorat i alumnes i el servei de programes formatius. També hi depenien el centre de recursos. Dels dos serveis depenien cinc seccions i dos negociats, la de programació, la tecnicopedagògica, la d'avaluació i programes formatius, la de centres i professorat i la d'alumnes. Amés, el centre de recursos, el centre d'autoformació central, el programa televisiu Graduï's, la secretaria de la Comissió Interdepartamental i la del Consell Assessor, la Coordinació i supervisió dels centres de formació d'adults i les quatre o cinc coordinacions territorials. En total hi treballaven 49 persones, segons el document de la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent, "Educació Permanent a Catalunya, 2004-2007: Actuacions en matèria de Formació Bàsica de les persones adultes" de novembre de 2004. Segons aquest document: "l'actual Subdirecció general de Formació de persones adultes està dotada d'un total de 28 places" (arxiu particular, p.30): dos serveis i dos seccions i dos negociats, les coordinacions territorial i un àrea d'innovació educativa i formació del professorat, i les secretaries de la Comissió Interdepartamental, del Consell Assessor i el Programa de Llengua i Cohesió social.⁵⁰⁰ De 49 places a 28.

⁵⁰⁰ Annex imatges n. 1

Mentre la Direcció General responsable de l'educació de persones adultes anava agafant el pols de la nova responsabilitat, Miquel Inglés va ser nomenat en funcions subdirector el 14 de maig i va estar en el càrrec fins el setembre de l'any següent, 2005, en què va ser nomenada com a subdirectora general Carme Massa. El desembre de 2006 es canvia el nom de la Direcció General, desapareixen els termes Formació Permanent i passa a denominar-se Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats. [En davant Direcció General] (Departament d'Educació, 2006a i 2006b). En el seu moment es va entendre com el progressiu deteriorament de la presència administrativa de la formació de persones adultes al Departament, fins a la nimietat de "l'hortet". (Ja he citat aquesta metàfora al capítol 6, en la primera etapa de l'educació de persones adultes al Departament d'Ensenyament. En paraules del Director General responsable de l'educació infantil en aquell moment dirigides a la Cap de Servei de Formació d'Adults: jo conreu la "llanura castellana", mentre tu tens un hortet).

A finals de 2007, havien passat dos anys i mig del traspàs al Departament d'Ensenyament, i en una reestructuració del Departament (Departament d'Educació, 2007) es suprimeix l'estructura administrativa de la Formació de persones adultes. Segons la Disposició Addicional desena:

Se suprimeixen les unitats següents,

d) De la Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats.

Subdirecció General de Formació de Persones Adultes..

Servei de Gestió de la Formació de Persones Adultes.

Servei de Gestió Econòmica i Administrativa.

Servei de Planificació de la Formació de Persones Adultes.

Secció d'Estudis i Recursos de Formació de Persones Adultes.

Secció de Gestió Acadèmica dels Centres de la Formació de Persones Adultes.

I en cascada es van atribuir competències a les diferents direccions i subdireccions generals fins arribar a un Servei que és qui tindrà la responsabilitat de l'adaptació curricular a la formació de de persones adultes. Segons l'articulat (Departament d'Educació, 2007):

Correspon a la Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat:

a) ordenar i organitzar el currículum de l'Educació Infantil, l'educació bàsica, el batxillerat, la formació de persones adultes i l'educació especial (art. 133). [Una de les nou funcions que se li atribueixen]

A la Subdirecció General d'Ordenació curricular li correspon

a) Proposar l'ordenació curricular de l'educació infantil, l'educació bàsica, el batxillerat, la formació de persones adultes, i l'educació especial (art. 135). [Entre nou funcions més]

Finalment al Servei d'Ordenació Curricular

b) Elaborar les propostes de currículum dels àmbits de la formació de persones adultes i proposar-ne les adaptacions adequades a les característiques i necessitats dels col·lectius d'usuaris i usuàries (art. 137). [Entre dotze funcions més]

És lògic, des de la perspectiva del Departament, que s'integressin en les estructures del Departament i en els Serveis Territorials la gestió de centres, alumnes, professorat, substitucions o concursos d'accés o de trasllat, i que l'únic que requerís una atenció especial fos l'adaptació curricular. També té lògica administrativa que la inspecció fos la mateixa dels altres centres i el calendari fos l'escolar. Hem anat insistint en aquesta tesi que en aquest esquema administratiu el model resultant és el d'una segona oportunitat per a aquells que "en el seu moment" no van tenir els resultats esperats en el sistema educatiu. No tenien sentit els tallers socioculturals que, com hem vist, durant dues dècades i escaig havien gaudit d'una permissivitat, fins i tot ocupant part de l'horari laboral del professorat. Les escoles que havien anat responent a les demandes de l'alumnat, ja havien organitzat o van haver d'organitzar associacions d'alumnat per gestionar aquests tallers. La vitalitat d'aquestes associacions

depenia/depèn del compromís del professorat amb elles o, al menys, la seva acceptació. En aquelles escoles que hi havia associacions els tallers van continuar. Em aquelles que amb el pas del temps havien anat entrant professorat exclusivament centrat en la docència acadèmica, poc a poc van anar desapareixent. Com va anar desapareixent l'osmosi comunitària.

El model acadèmic compensatori de l'educació de persones adultes que havia estat posat en qüestió en el naixement de les escoles populars durant la transició i que, amb inèrcies, havia transitat durant la primera època a Ensenyament i durant el període de Benestar Social, era entronitzat de nou com el model de la formació dels centres dependents del Departament d'Educació. Afegint-hi molt aviat una oferta denominada transprofessional que incidia en l'idioma estranger i les competències TIC, responent a la sensibilitat d'una direcció general de formació professional.

L'especificitat i la necessitat d'una especialització del professorat dels centres d'educació de persones adultes no havia penetrat en la mentalitat dels seus responsables. Només l'adaptació curricular i l'oferta transprofessional citada. Ja he mencionat al capítol 4 l'evident contrarietat, nerviosisme i desacord que va mostrar el Director General Josep Francí quan vam reivindicar el tema de l'especificitat davant la Consellera Marta Cid en la presentació del treball titulat *Propostes sobre la formació de persones adultes a Catalunya per afavorir la participació i evitar la desigualtat* (Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005) editat per la Fundació Bofill, que havia enviat una representant a la presentació. També he mencionat en el mateix capítol la resposta de la que va ser subdirectora General quan anys després la vaig entrevistar:

Sí, me'n recordo, que em sulfurava, i deia, què vol dir això?, perquè no ho entenia, jo si ho entenc puc fer-ho, però si no ho entens..., (...) hem parlat molt de l'especificitat però quan

l'hem pogut anar desgranant, res. Tant de bo es desgranés i tinguéssim clar què hauria de ser.⁵⁰¹

En Miquel Blanch de Girona coincidia a l'entrevista que li vaig fer amb l'opinió de la manca de comprensió de l'especificitat de l'educació de persones adultes i amb la tendència normativista de la que en parlarem més avall: "L'especificitat de l'EA era un tabú pel Francí. Vam presentar un document de bases, però no el va tenir en compte perquè no anava amb la seva concepció de reglamentar-ho tot"⁵⁰².

Acabo aquest apartat amb un record personal. Jaume Botey va organitzar a començaments de 2004 un dinar amb la recent nomenada consellera del Departament de Benestar i Família, Anna Simó, en l'interim entre la presa de possessió del nou govern tripartit i el traspàs efectiu de la formació de persones adultes al Departament d'Educació. Amés d'en Jaume Botey i la Consellera, hi era Ramon Martínez Deu, Secretari General del Departament d'Educació i anteriorment Subdirector General de Formació d'Adults al Departament de Benestar Social, la meva persona i no recordo si alguna persona més. L'objectiu del dinar era que el traspàs suposés un projecte d'educació de persones adultes, incloent-hi ofertes formatives prelaborals, d'animació sociocultural i la capacitat de donar resposta a altres demandes formatives de l'entorn, i en funció d'aquest projecte una inclusió en l'organigrama del Departament que facilités el seu compliment. En conseqüència, la dilació del traspàs fins que no hi hagués un diàleg entre els dos departaments en aquest sentit. La Consellera estava d'acord amb la proposta, però ens va comunicar que el traspàs era imminent i que "li havien colat un gol".

⁵⁰¹ Annex entrevistes n. 30, Carme Massa

⁵⁰² Annex entrevistes n. 7. Miquel Blanch

8.2 Reaccions davant el traspàs

Aquest dinar informal amb la Consellera de Benestar Social per parlar-ne de les condicions del traspàs no fou lògicament els únics contactes que va tenir abans del traspàs. Pocs dies després del seu nomenament (Departament de la Presidència, 2004, art. 13) la Mesa li va escriure una carta el 12 de gener en la que amés de “felicitar-vos pels resultats electorals i celebrar amb esperança el pacte de govern” li demanaven una reunió per informar-se “de quan, com i en quines condicions està previst de fer el traspàs”. També plantejaven els temes pendents: “implementació pel proper curs del Mapa de la Formació Bàsica de Persones Adultes, negociació de les condicions laborals del professorat, atenció a les escoles d’adults públiques de la demanda formativa de la població nouvinguda i estabilitat del professorat interí i substitut” (Arxiu particular).

Ja que no va rebre resposta, i assabentada la Mesa que s’estaven fent “reunions amb les direccions i coordinacions dels centres i aules de formació d’adults” i “en altres àmbits per recavar informació que ha de desembocar en un projecte de traspàs,” exigien en carta del 3 de febrer de 2004 “ser copartíceps del procés”. CCOO insisteix en demanar la reunió una setmana després. Paral·lelament la Mesa va demanar una reunió al conseller d’Ensenyament, Josep Bargalló, que va exercir un mes i escaig el càrrec, tenint en compte que “durant els darrers anys, des de la vostra activitat al Parlament sempre heu fet costat a les nostres reivindicacions, per tant no cal que us expliquem com és d’urgent que es reguli tot el món de l’educació de persones adultes”. El canvi a la Conselleria i la manca de resposta de l’antic Conseller, suposa demanar de nou la reunió a la nova Consellera i urgir-la al Secretari General el 24 de febrer. Acompanya la carta un manifest anterior signat en el seu moment per Josep Bargalló i Ernest Benach, Conseller de Presidència i President del Parlament respectivament. (Totes les frases entre cometes formen part de l’arxiu particular).

Un comunicat de premsa de la Mesa de l'educació d'adults de Catalunya del 4 d'octubre de 2004 es titulava "El traspàs d'Educació de persones adultes al Departament d'Educació no ha suposat cap millora", i encapçalava el comunicat que el traspàs "s'està fent sense tenir en compte la seva especificitat ni la situació actual resultat dels 16 anys a Benestar i Família" I més endavant,

hem de denunciar la manca d'informació i deixadesa que està acompanyant el procés (...)

Sembla que sigui el professorat qui tingui la culpa del desgavell de tants anys d'estar en una situació assistencial i de clientelisme (...) en el pla d'actuacions per aquest curs no és contempla l'acolliment i ensenyament de la llengua a les persones adultes nouvingudes (...), [fet que] contrasta radicalment amb la convocatòria de les "subvencions a entitats per a programes i actuacions de formació de persones adultes" (...) Per tant. EXIGIM que el Departament d'Educació mantingui un àmbit de negociació específic per a l'educació de persones adultes en el protocol de negociació que s'esta negociant amb els sindicats (Arxiu particular).

El butlletí d'UGT. *Ensenyament Informacions* d'abril del 2005 titulava una informació: "Formació de persones adultes: Resultat d'un traspàs mal gestionat": "FETE-UGT Vol manifestar la seva profunda preocupació davant la situació de confusió i crispació que està provocant el procés de negociació d'aquelles qüestions què fan referència a la formació de persones adultes dependent del Departament d'Educació· (Arxiu particular).

El 18 d'octubre de 2004 s'havia signat amb els sindicats un Protocol de negociació per al període 2004-2005 sobre condicions laborals del professorat, compromisos que es van confirmar a la Mesa sectorial, però les dilacions en el compliment dels compromisos va provocar reaccions com la d'UGT i la convocatòria d'una vaga del professorat del sector pel 18 de maig de 2005 "contra el desmantellament de l'educació d'adults" i per "la convocatòria urgent de negociacions". Aquest procés va desembocar finalment en "l'Acord de les

condicions laborals que es desprenen del Pla d'Acolliment de l'Educació de Persones Adultes al Departament d'Educació" (Departament d'Educació, 2006c) firmat per USTEC, FE CCOO i FETE-UGT. Inclou "l'Estructura i característiques de l'oferta" que amb petits canvis s'ha anat mantenint: Ensenyaments inicials bàsics, Formació bàsica, Preparació per a provés d'accés i Competències per a la societat de la informació. Sobre "Altres activitats formatives", que ja hem vist que en les dues dècades anteriors hi havia hagut una permissivitat perquè poguessin formar part, petita part, de l'horari laboral del professorat, l'Acord és taxatiu:

El centre aula podrà acollir activitats, en els àmbits de formació per al treball, per al lleure i per la cultura, realitzades per altres organismes o institucions públiques, o entitats sense ànim de lucre. Aquestes activitats, però, no es confondran amb l'oferta educativa ni podran interferir-la, i es faran indicant clarament quina entitat les organitzar i en quin marc de col·laboració. (Arxiu particular)

És evident que administrativament es tancava una forma d'entendre i actuar el centre de formació de persones adultes. Es normativitzava l'homogeneització de l'oferta acadèmica.

Així ho havia viscut Juanjo Candanedo, mestre del CFA del Clot:

El que ha passat des que s'ha tornat a Ensenyament és que ara ja no hi ha capacitat de pensament, ara ja està tot definit, a veure, i jo crec que és una errada perquè l'escola d'adults funcionava per supervivència, els neoelectors els vam inventar nosaltres, fer un curs que fos pre-graduat perquè la gent no venia preparada, ho vam inventar nosaltres, va ser l'Administració la que després ho va assumir, l'Administració no s'havia adonat mai d'això. Nosaltres per exemple vam començar a fer anglès a l'escola quan hi havia més gent que volia fer més anglès a l'escola que graduat, vam dir, hem de fer anglès perquè clar, nosaltres estàvem al dia del que passava, i ara les escoles tot i que estiguis al dia del que passa ja no et deixen fer res, tens el camp que està molt tancat, (...) està tot oficialitzat,

i han tancat tants programes, tot està marcat, hores exactes de cada assignatura, (...) no pots demanar a una persona que te 35 anys i un parell de fills que vagi un parell d'hores cinc dies a la setmana, és que no, (...) estan quadriculats.

Jo vaig començar a treballar a adults, barallant-me amb els inspectors, que deien que regalava els títols, i quasi he acabat barallant-me amb els inspectors perquè no els volia regalar.⁵⁰³

No pot estranyar que amb aquest acord el setembre de 2009 el Departament d'Educació decidís crear l'AFA Verneda, és a dir, separar els funcionaris que estaven a l'escola de la Verneda treballant conjuntament amb molts i moltes col·laboradores i amb les dues associacions Heura i Àgora, el que permetia obrir més cursos i tallers, que només amb el restringit número de funcionaris hauria estat impossible. L'AFA Verneda, per tant, en un altra local i amb els funcionaris de l'escola de la Verneda. Trenta anys després es trencava de forma clara un model de col·laboració funcionariat, associacions voluntariat, que ja havia anant cedint en molts centres per un procés d'acomodació i que aquí es feia directament per via administrativa: els tallers i la cooperació externa “no es confondran amb l'oferta educativa ni podran interferir-la”, diu l'acord signat per sindicats i el Departament. Hem situat en aquesta data el final de la tesi.

L'escola d'adult La Verneda continua, “EDA (Escola Democràtica de persones Adultes) la Verneda”, “Una escola on les persones s'atreveixen a somiar”, és l'eslògan amb el que fa temps volen ser identificats.⁵⁰⁴ La Verneda ha estat un escola d'adults elogiada per uns i vituperada per uns altres, amb difícil encaix d'algun professorat funcionari, esmentada en seu parlamentària més d'una vegada. M. Núria Valls a la seva tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona, “Estudi dels aspectes comunicatius i socioculturals de l'Educació

⁵⁰³ Annex entrevistes n. 10. Juanjo Candanedo

⁵⁰⁴ Annex imatges n. 8. V. <https://www.edaverneda.org/edaverneda8/>

de Persones Adultes: Proposta d'organització basada en una gestió comunicativa", presenta en el capítol 6, "La Verneda-Sant Martí, [com] un model comunicatiu de presa de decisions".

El concepte de diàleg igualitari que permet una gestió comunicativa del model social d'educació d'adults, es materialitza al projecte d'EDA de la Verneda-Sant Martí: tothom hi participa en igualtat de condicions. El Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí és una concreció de les metodologies d'aprenentatge dialògic (p. 352).

En algunes entrevistes he recollit crítiques d'algunes col·laboradores:

la teoria estava molt ben construïda però no hi havia autocrítica i revisió de la pròpia praxis. I dir ens estem allunyant d'això que diem que devíem de fer, com millorem la qualitat de la docència, de la participació, això de cara a les persones participants. I de cara a les persones que estàvem treballant, en aquell moment no ens podíem anomenar treballadores, sinó l'equip de la gent del dia a dia, i a mi això em generava rebuig. Per què haig de renunciar a la meva condició de treballadora? Per què és menys digne ser assalariada? Quan a més s'estava fent voluntariat en altres espais. Però allà no i em semblava de menys categoria participar a canvi d'un sou (..) Molt exigents en tema de dedicació: havia d'anar a coordinacions setmanals, mensuals, reunions entre setmana q a vegades acabàvem i ja no hi havia metro (jo vivia a Sants), en canvi a les 9h havia de ser allà. Era un ritme frenètic, que si jo ja portava una vida frenètica paral·lelament, perquè tenia les meves militàncies, activismes i voluntariats, doncs això era un ritme molt fort de dedicació allà. I si no estava a l'alçada del que s'esperava, costava molt sentir-se part de tot això. Costava molt també per que amb el pas dels mesos t'adonaves que allà hi havia moltes coses més que es creuaven: relacions de convivència, relacions personals molt fortes que venien de molt lluny. Tenies la sensació que si tu mantenies la teva vida personal al marge, el teu cercle d'amistats no passaven per les companyes de l'escola, fins i tot feies un voluntariat al marge, et miraven com una marciana, però si aquí és on millor

es fan les coses, on les fas? I més si tenies una militància política, primer que era insostenible i segon que eres un bitxo *raro*. I ho percebies⁵⁰⁵.

Les entrevistes amb col·laboradores que han deixat la seva col·laboració a La Verneda acostumen a coincidir: han après molt, una construcció teòrica molt sòlida, alternativa i constructiva, una pràctica en principi que intenta seguir els principis teòrics amb els seus claroscurs lògics, una vida personal que tendeix a ser “envolvente”, envolupant, especialment amb la gent més jove i dificultats per l'autocrítica. No obstant, l'experiència de la Verneda, amb els seus claroscurs, és positiva com tantes d'altres fetes d'esforç, obstinació i esperança.

Es determinava també a l'Acord Sindicats-Departament citat les condicions laborals, un pla d'impuls a l'autoformació i un pla d'impuls de la formació a distància. A la Direcció General de Formació d'Adults s'havia començat a gestar la idea de crear un centre d'educació a distància, amb la dificultat a aquella Direcció General de passar de la idea brillant a la pràctica. M'ho explicava Joan Queralt, que quan li vaig fer l'entrevista era el director acadèmic de la IOC (Institut Obert de Catalunya)

El 2003, el mes de Febrer, una tarda em va cridar l'Àngela Miquel i em va dir, “mira, que tenim aquest problema. La meva idea és fer un centre de formació d'adults a distància i et volia proposar ser el director”, i jo li vaig dir que sí, perquè jo pensava que l'única solució a tot allò era agafar-ho i tirar-ho endavant. I l'1 de Març ja vaig tenir el nomenament de director, es va crear el centre, el nomenament de director i vaig organitzar les primeres proves a distància. [el problema era que] S'havia de fer uns exàmens, la idea era molt bona però era una idea teòrica i des d'aquella teoria fins a la pràctica hi havia un salt abismal, un salt abismal volia dir organitzar les proves, dir on s'havien de fer les proves, etcètera.
(...)

⁵⁰⁵ Annex entrevistes n. 37. Entrevista grupal

En aquell moment no hi havia gaire centres de suport, eren les restes del programa Graduï's, ara pot, una xarxa paral·lela de centres de suport (...)Hi havia una duplicitat, centres d'autoformació en els propis centres presencials i centres d'autoformació en altres espais, consells comarcals, etcètera. [Les primeres proves es van fer al restaurant de Palau de Mar i a partir d'aquell moment a la Casa del Mar]

Quan es passa a ensenyament s'incrementen els centres d'adults presencials que són centres de suport d'ensenyament a distància. Els tutors tenen 5 hores a la setmana, una cada dia i en general el que fan és orientar en la gestió de l'aprenentatge, i també des del punt de vista tecnològic.⁵⁰⁶

Finalment recullo l'opinió d'AEPA d'abril de 2004, interpretant una altra partitura, al document "Organització administrativa de la formació d'adults, a la societat de la informació, des d'un enfocament social i de formació permanent":

Durant aquests darrers anys a Catalunya, el debat sobre la ubicació de la formació bàsica de persones adultes ha estat un debat estèril. S'ha debatut *on havia d'estar adscrita*, a quin departament, abans de debatre *què havia de fer*, que havia de canviar, quines havien de ser les característiques d'una formació bàsica adaptada a la societat actual i contextualitzada.

Per això no és d'estranyar l'acord tàcit de totes les forces polítiques en el retorn

Ensenyament: la dreta perquè tornava a les tradicions, al arcaisme (el que s'ha fet sempre), sense discutir la seva vigència i les seves conseqüències, i les esquerres perquè amb aquesta proposta feien oposició formal a l'actual adscripció (fins el moment de redactar aquest document) i a les seves actuacions clientelars. Sense dubtar de la legitimitat d'aquesta oposició, caldria haver potenciat prèviament al debat sobre l'adscripció administrativa de la formació bàsica, si calia orientar-la pels enfocaments socials o pels enfocaments "escolars", per les propostes europees o les rigideses heretades de les

⁵⁰⁶ Annex entrevistes n. 36. Joan Queralt

dictadures, per les noves dinàmiques de la societat de la informació o ancorar-la en el concepte escolar de les societats estàtiques. Res d'això no ha entrat en discussió. Només el Departament. Ha estat una discussió pou, una discussió sense llums, de cul de sac, sense contingut (Arxiu particular).

8.3 Anàlisi DAFO de la situació de la formació de persones adultes

Quina era la imatge que tenia la Direcció General de la formació de persones adultes de la que passava a ser responsables? Una imatge força estesa, no exclusivament de la Direcció General era: administrativament un desori, els centres i aules uns regnes de taifes, alumnat gran que es perpetuava, un professorat molt reivindicatiu. Àngels Almendros que va passar a ser Coordinadora Territorial de la Direcció General al Departament d'Educació m'ho comentava a l'entrevista:

El Franci en concret i el Miquel Inglés, la imatge que tenen de l'educació d'adults que reben de Benestar Social és de desordre que cadascú s'ha buscat la seva pròpia recepta, i la seva pròpia resposta, que no hi ha un ensenyament amb unes línies clares i amb una estructura clara, que a les escoles d'adults dominaven els grups d'alfabetització i de gent gran, gent gran que s'estancava i que venien a fer la tertúlia. Aquesta imatge surt en aquell document fotocopiats que varen donar⁵⁰⁷, una imatge que quan la compares amb la realitat de la gent matriculada representava només un 10%, és a dir, no solament la imatge de desori, sinó la imatge de gent gran. Possiblement és la imatge que s'arrossegava des de la procedència de Benestar Social o Benestar i Família en el moment en que fem el canvi, perquè Benestar i Família atenia molt a la tercera edat, al col·lectiu de gent gran. Eren els que omplien el Palau quan es donaven els diplomes d'alfabetització.

També va ser un problema la situació administrativa irregular o no definida de molt professorat i de molts dels administratius de la Direcció General de Benestar Social quan

⁵⁰⁷ Es refereix al document "Educació Permanent a Catalunya, 2004-2007"

es torna a Ensenyament i com s'integren a les borses, les situacions administratives..., El personal de la Direcció General estava sobredimensionat i no era fàcil d'encabir a les estructures d'Ensenyament. Els hi cau a sobre l'acord polític dels partits que en aquell moment guanyen les eleccions i que havien dit en els seus programes que formació d'adults havia de passar a Ensenyament. Era una promesa electoral que van voler complir, però sense plantejar ni com, ni a on, ni de quina manera, ni el seu contingut. Es va posar a la Direcció General de Formació Professional – de fet el Govern central i moltes autonomies havien situat feia temps la formació d'adults en aquesta estructura administrativa. Era una Direcció General que s'encarregava dels ensenyaments lligats al món laboral i que va acabar assumint els ensenyaments artístics. La sensació que no se sap on posar-lo.⁵⁰⁸

En expressions del document de la Direcció General, “Educació Permanent a Catalunya, 2004-2007: Actuacions en matèria de Formació Bàsica de les persones adultes” de novembre de 2004, “L'Educació permanent a Catalunya no té un desenvolupament normatiu específic” (p. 2), per tant calia crear-lo i assegurar el seu compliment. L'aspecte negatiu segons el professorat va ser l'excés de burocràcia que es va engendrar. Alhora, el document demostrava una preocupació per transformar les aules en centres, ja que en el traspàs s'havien rebut 54 centres i 72 aules, la majoria d'elles no adscrites a cap centre d'adults. De nou el document planteja que arribaven alumnes massa joves atès l'edat d'admissió de 16 anys. Aquest fet “facilita que des dels centres de secundària es promogui la derivació als centres de persones adultes dels joves que presenten dificultats d'aprenentatge⁵⁰⁹ (...) En l'altra extrem d'edats caldria articular programes destinats a les persones adultes d'edat avançada, per les persones

⁵⁰⁸ Annex entrevistes n. 3, Àngels Almendros.

⁵⁰⁹ Recordo que en un seminari d'educació de persones adultes a Galícia abans de la LOGSE, els professors/es d'adults m'explicaven que molts centres ordinaris, quan un alumne tenia dificultats per treure's el Graduat li deien “No t'amoïnis, quan tinguis l'edat podràs anar a un centre d'adults i allí te'l donaran”.

que han superat l'edat aboral (...) Actualment una part d'aquests col·lectius són inadequadament atesos en els centres de persones adultes" (p. 5). Com en tantes propostes sembla que el que preocupa és dotar d'instruments educatius a les persones en edat laboral i obviar les persones jubilades que oficialment "no són productives", però que són ciutadans i ciutadanes, educadores de fills i netes, votants, voluntariat,...

El document que estem revisant, demostra en una anàlisi DAFO la mentalitat amb la que la Direcció General havia acceptat el traspàs i des de la que es plantejava la nova política.

Entre els dinou punts febles de la formació de persones adultes destaquem:

No hi ha hagut una política clara d'impuls de la formació de persones adultes (FPA) ni un model clar d'actuació pública en l'àmbit de la FPA

La llei de 1991 no és un instrument necessari per a vertebrar la FPA

Ha mancat una política de col·laboració interinstitucional, especialment amb la de treball i la local

No existeix una Junta de Directors de centres

Poca utilització de la funció de la inspecció educativa que ha conduït a una certa autarquia dels centres

Col·lectiu docent complex, enfrontat per tendències ideològiques, sindicació dèbil

Dificultat d'encaix en el Departament d'Educació (p. 11)

Resum. Política anterior poc clara, una llei poc útil, manca de col·laboració interinstitucional, autarquia, col·lectiu enfrontat amb dificultat d'encaix al Departament. No era una visió molt afalagadora.

Entre les amenaces destaquem:

Percepció social negativa o el que és pitjor inexistent dels centres i aules

La transparència en la gestió de la informació pot aportar malestar

Possible bloqueig de la reflexió i el diàleg per la polarització interna en corrents divergents i per la desconfiança en l'administració pública (p. 11)

S'insisteix en la divisió de les escoles de persones adultes com a una amenaça i en la desconfiança en l'administració. Aquest últim punt no és exclusiu del col·lectiu adult. La heteroinculpció és comú denominador de qualsevol estament envers l'altre. No s'acostuma a fer l'anàlisi dels propis errors.

Entre les fortaleeses del col·lectiu: “Uns nivells de creativitat per al desenvolupament de metodologies i materials didàctics adequats a les característiques específiques de la FPA [i] implicació i compromís professional d'una part important dels docents” (p. 12)

I finalment subratllo entre les oportunitats, “ l'elaboració d'una nova Llei Catalana de l'Educació” (p. 12). És de suposar que es refereix a la LEC de 2009, però atesa la inutilitat que atribuïen a la Llei de Formació d'Adults de 1991, es va elaborar un Document de Bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya. Ho veurem més endavant, de moment continuem analitzant el document de novembre de 2004. Entre les “actuacions realitzades des del traspàs” subratllem:

Convocatòria d'una Junta General de directores i directors de centres i coordinadores i coordinadors d'aules de formació de persones adultes de tot Catalunya creació de la junta Central de directors de centres i coordinadors d'aules, i les corresponents a nivell de Serveis Territorials (p. 13).

El moviment d'escoles de persones adultes, un moviment fonamentalment assembleari, passava a tenir una estructura jeràrquica i piramidal que debilitaria la base de l'acció assembleària.

Entre les actuacions s'inclou la convocatòria per a la concessió de subvencions a entitats sense finalitat de lucre que realitzen programes de formació de persones adultes. Seria la penúltima convocatòria d'aquest tipus. A partir de l'any 2006 el Departament deixaria d'obrir

línies de subvenció a aquests programes i les deixaria en mans del Departament que actua per al benestar social. Un aspecte de la formació bàsica de persones adultes dependent amb precarietat del mateix Departament d'on es venia després de llargues lluites. Sembla intuir-se que per alguns sectors no importa tant l'objecte educatiu, l'alfabetització, l'aprenentatge de les llengües, la comprensió lectora, sinó qui ho fa, si és una entitat pot dependre del Departament del benestar, si és un centre oficial ha de dependre d'Educació. Tenint en compte que al cap i a la fi són diners públics.

Hi ha "actuacions que requereixen estudis de millora de la qualitat". Es va encarregar a Ana Ayuste (2005) "l'elaboració d'un inventari de bones pràctiques en matèria de formació de persones adultes a Catalunya" (p. 16) amb un guió prèviament elaborat (p. 29) i en l'apartat "Avaluació de la formació bàsica de persones adultes", es va proposar "realitzar una avaluació exhaustiva de la formació bàsica de persones adultes des de la Llei 3/1991 fins a l'actualitat. Seria convenient que es fes des del Consell d'Avaluació i es poguessin presentar els resultats abans de finalitzar l'actual curs 2004-2005" (p. 19). L'estudi es va realitzar, "Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya" (Chacon *et al.*, 2006). Atesa la seva importància hi dedicarem un espai més endavant.

Hem comentat extensament aquest document de novembre de 2004, perquè significava una declaració d'intencions al començament del traspàs a Educació. Acabem remarcant les actuacions proposades "des d'estructures específiques". Quant a la "Comissió interdepartamental de formació de persones adultes" es planteja "reprendre el seu funcionament i convocar-la en les properes setmanes. Proposar un canvi en la composició adequant-la a l'actual reestructuració del Departament i del Govern", i en relació al Consell Assessor de la Formació de persones adultes es proposava "convocar-lo en breu segons les propostes ja presentades i invitant a USTEC que no hi era representat. Analitzar l'encaix amb el consell escolar de Catalunya" (p. 18).

També es proposava una “Conferència Catalana de l'Educació permanent” a celebrar a partir del 2005 anualment, amb un organigrama de preparació molt complet (p. 21).

Creació en el si de la Comissió Mixta d'una subcomissió d'educació permanent i formació bàsica d'adults amb l'objectiu de celebrar una conferència anual sobre l'educació permanent en què el primer any es presenti una avaluació de la formació d'adults des de la llei 3/1991, es recullin les bones pràctiques en formació d'adults a nivell europeu, es recullin les propostes del Consell Assessor de la Formació d'adults, és considerin les recomanacions d'experts rellevants i es defineixi un model de centre segons la tipologia de municipi (p.19)

El febrer de 2005 la Direcció General va editar fotocopiats un quadern titulat “Dossier d'informació bàsica sobre la formació de persones adultes”. Els ensenyaments que es ressenyaven era la formació instrumental i el GES, la preparació per a proves d'accés, l'acreditació europea d'ús d'ordinadors (ECDL) i “altres activitats formatives per al desenvolupament personal i social”, entre les que s'inclouïa l'expressió artística.⁵¹⁰

8.4 El Document de Bases per a la nova llei d'Educació Permanent de Catalunya

El 2 de juny de 2005, el director general va dirigir una carta als mestres en que se'ls comunicava què s'havia fet durant aquest primer any. Fem un resum dels aspectes més importants: Iniciar “el procés d'elaboració d'una nova llei que substituirà la vigent llei de formació d'adults de 1991”. “Els punts clau de la proposta de llei d'educació formació i aprenentatge permanents” està previst que es proposin pel novembre “S'estan definint les bases d'un sistema de gestió de la formació de persones adultes amb els ajuntaments”⁵¹¹.

“S'ha facilitat la connexió a internet de banda ampla”. “S'han iniciat innovacions en el

⁵¹⁰ Annex imatges n. 2

⁵¹¹ Ja hem vist al capítol anterior que les relacions del Departament de Benestar Social amb alguns ajuntaments havia estat sovint difícil per adscripcions polítiques diferents o per falta de simpaties personals.

graduats d'Educació Secundària". Afirmava la carta també que s'ha fet una "aposta per la formació semipresencial i la formació a distància". El departament també "ha treballat per millorar la situació laboral del professorat de formació de persones adultes, sempre amb una orientació molt clara, passar de la inestabilitat actual a la consolidació de les plantilles". S'han dotat d'auxiliars administratius un total de 17 centres. "El diàleg amb els professionals del sector ha presidit les nostres actuacions amb la celebració de dues Juntes generals de directors de centres i coordinadors d'aules i les Juntes territorials celebrades a tots els serveis territorials (...) Durant aquest mes de juny se celebrarà la primera Junta permanent de Catalunya de formació de persones adultes". "D'altra banda, hem tingut la mateixa voluntat de diàleg amb la relació amb les organitzacions sindicals, representants del professorat, en el marc de la Mesa Sectorial. S'ha creat la comissió tècnica de formació de persones adultes" (Arxiu particular).

A l'octubre es va presentar un "Document de Bases per a la nova llei d'Educació Permanent de Catalunya" que plantejava "la situació actual de l'educació permanent a Catalunya", "els canvis en l'educació: fonamentació de l'educació permanent", "orientacions general per a l'educació permanent" En el capítol més concret de "propostes per a la gestió del sistema" es plantejava crear un "sistema cogestionat per les Administracions locals i la Generalitat" i es feien propostes sobre la tipologia de centres, el mapa de l'educació permanent, el personal docent i el finançament. A continuació es va obrir un debat amb un nou document que incidia en l'anàlisi històrica, el concepte d'educació permanent, els destinataris, formació i competències bàsiques, programes i modalitats, acreditacions, ciutats educadores, cogestió, centres, mapa escolar, professionals d'adults i finançament (DEBAT SOBRE EL DOCUMENT DE BASES..., arxiu particular). Les opinions que van anar sortint al debat sovint superaven les costures del Departament d'Educació.

En els documents que hem pogut consultar que responien al debat obert sobre el Document de Bases per a la futura llei, ressaltem que molts d'ells troben excessivament ampli genèric el concepte d'educació permanent i que caldria concretar-lo. El Consell Escolar de Catalunya “troba a faltar que hi constin temes relacionats amb la ciutadania i que s'expliqui com es garanteix la igualtat d'oportunitats” (p. 2)

Ja ens hem referit a la postura d'AEPA (2004) en relació al traspàs al Departament d'Educació. No és un document escrit en relació al Document de bases, però aporta també un model alternatiu. Recollim tres aspectes diferenciadors:

Aprofundir en la democratització de les estructures organitzatives de formació de persones adultes i fer de la pedagogia i la cultura participativa un referent permanent de la vida quotidiana dels centres i entitats.

Preveure la possibilitat d'incorporar la iniciativa social en centres de l'administració i afavorir actuacions cogestionades amb la iniciativa social.

Participar, col·laborar i dinamitzar les propostes educatives locals (AEPA, 2004, p.7).

Àngel Marzo (juliol 2004, arxiu CCOO) de l'associació Saó Formació i Educació Permanent fa un escrit que reuneix unes aportacions des de la perspectiva de les Jornades de la Mesa de juny de 2003 i presentat a la comissió de debat convocada per la Mesa d'Educació d'Adults de Catalunya”. L'escrit, “Una nova mirada per l'educació de persones adultes del segle XXI”. Després de fer un repàs històric “als 25 anys d'educació d'adults en democràcia”, amb una forta crítica al període d'adscripció a Benestar Social, planteja els reptes de present i que cal “repensar l'educació d'adults”. Recollim dos aspectes d'aquest nou pensar:

Pensar que la societat catalana no l'interessa aquest debat o que no està preparada. I deixar en mans d'un grup d'experts que més sovint exclou les aportacions de tots els altres

Abocar-nos als falsos dilemes com els del model social o el model escolar, el de públic i privat, el de corporativisme i els professionals motivats, la municipalització o no, l'ofec de l'educació d'adults minoritària en el món de l'educació majoritària dels nens i joves (p. 7).

La nova mirada inclou “que la Generalitat faci la proposta d'uns dispositius interdepartamentals”, “una articulació territorial”, “una xarxa d'educació bàsica de qualitat, específica”, “una xarxa de centre de formació professional que ofereixin uns coneixements de qualitat”, “uns mecanismes de participació de tots els agents socials”, “una xarxa pública de informació i orientació interconnectada”, “una educació social i cultural potenciada territorialment a través de plans locals”, “xarxa de centres autònoms que formen part activa dels plans territorials”, “suport a les iniciatives proposades pels moviments educatius i socials que complementin els objectius generals del Programa General o d'actuacions específiques específiques” (p. 8).

Al marge d'aquesta aportació de Marzo al debat, la Mesa (3 de febrer de 2006, arxiu CCOO) hi va fer la seva pròpia, “Proposta de la mesa de l'educació d'Adults de Catalunya sobre el document de Bases per a la llei d'educació permanent de Catalunya”, una aportació dura i crítica. Recollim alguns aspectes:

El redactat del document de bases delata de poca formalitat i sensibilitat de l'actual Departament d'Educació envers l'educació de persones adultes, extreu teoria de molts informes però no és coneixen prou les necessitats del dia a dia a les escoles. Aquest no és un treball elaborat i seriós que ens presenti una realitat amb necessitats concretes i reptes a resoldre.

Està descompensat en la redacció, hi ha 29 pàgines de declaracions de principis i només 10 per mirar de concretar el model d'educació permanent (...) grans paraules que disfressen un projecte parcial limitat alguns ensenyaments bàsics, un projecte escolar i academicista,

que suposa un pas enrere i dona pas a noves frustracions i incerteses. Cap proposta i termini que ens porti a pensar en reptes a complir (p. 1).

A més de reafirmar la Mesa que “ l'educació permanent és un dret”, continua reivindicant:

Per una xarxa de centres públics d'educació permanent d'adults.

Defensem un educació permanent pública, catalana, única, laica, igualitària, de qualitat i gratuïta.

El mapa de la xarxa de centres d'educació permanent de persones adultes públics haurà de garantir l'accés a una plaça pública a tota persona adulta que ho demani. Els recursos públics han d'anar als centres públics per tant serà prioritat absoluta aquesta finalitat davant el finançament d'iniciatives privades - amb o sense ànim de lucre - aquest augment de finançament s'ha de traduir en una forta ampliació de plantilles i recursos (p. 3).

CCOO també va aportar una “Proposta de model de CCOO de Catalunya sobre l'educació de les persones adultes” Incidia, entre altres aspectes, en el currículum i plantejava que ha de tenir una sèrie de singularitats i particularitats, sobretot en els procediments que cal seguir a l'hora d'organitzar-lo i seleccionar-lo atès les característiques i finalitat de l'educació permanent, la gran diversitat de necessitats de les persones adultes i el caràcter voluntari d'aquestes ensenyances.

Itineraris oberts i plurals que permeti a l'alumnat l'elecció de camins i opcions que consideri més adequats per al seu progrés personal.

Dimensió pràctica i funcional perquè la persona pugui adaptar-se al medi (p. 5).

Autonomia curricular, organitzativa, de funcionament i de gestió dels centres i/o aules d'educació de les persones adultes (Arxiu CCOO, p. 9).

Hem assenyalat les reivindicacions d'alguns dels principals actors d'aquest àmbit educatiu per comprovar que s'havia passat a Educació i continuaven les mateixes demandes. El canvi

de Departament no estava donant el resultat esperançador desitjat pels que l'havien insistentment.

8.5 El dia a dia

Relació amb els municipis i plans locals. Un altre aspecte important va ser la relació amb els municipis. Era més fluïda. El 7 de març de 2006 es va signar un “Acord-marc de col·laboració entre el Departament d'Educació, l'Associació Catalana de Municipis i Comarques i la Federació de Municipis de Catalunya, en matèria de planificació de la formació de persones adultes”. L'objectiu que manifestaven era “Avançar en la planificació conjunta de la formació de persones adultes mitjançant la incorporació d'aquells elements qualitius inherents a la proximitat de les corporacions locals a les necessitats formatives de la població adulta i iniciar un procés de cogestió” Entre les clàusules es derivava a una subcomissió de la Comissió Mixta Departament d'Educació Entitats municipalistes l'elaboració de criteris de planificació “que puguin ser tinguts en compte per a la definició de l'oferta del curs acadèmic 2006-2007” (Arxiu particular).

Es va difondre una interessant “Proposta per a un model municipalista d'Educació Permanent” (juliol 2005)⁵¹², sense autoria⁵¹³. Remarquem d'aquesta proposta

Un marc polític i competencial que permeti els ens locals gaudir d'una plena capacitat de decisió: a) en equipaments que es destinen a l'educació permanent, essent aquests, plenament municipals (...); b) l'oferta formativa, incloent programes formatius preestablerts i d'altres fruit de la dinàmica local (...); c) la gestió funcional dels recursos humans a disposició de l'educació permanent (...); d) la interlocució amb altres agents del territori per al desenvolupament d'accions formatives (p. 7-8).

⁵¹² Annex imatges n. 4

⁵¹³ Probablement pot atribuir-se a la FMC com la que cito a continuació, aquesta subscripta, molt activa aquests anys des de la regidoria d'educació i posteriorment des de l'alcaldia de Mataró.

La Federació de Municipis de Catalunya (FMC) (20 maig 2006) va fer una proposta amb el mateix títol que l'anterior de la que destaquem:

Els objectius i criteris de planificació només es poden desenvolupar si es parteix dels plans d'educació permanent, ja siguin locals o supralocals.

Els plans d'educació permanent s'hauran de planificar i coordinar en un òrgan mixt format per l'ajuntament, la Generalitat (Educació i Treball), les entitats locals i els centres privats que hi vulguin participar (...) Aquest òrgan hauria de conèixer i de poder intervenir en tots els àmbits de planificació que afecten l'educació permanent.

Cada ajuntament dins el seu territori o en una zona determinada determinarà les ubicacions i equipaments dels diferents àmbits de l'educació permanent, sota l'únic requisit de programació conjunta i coordinació permanent de l'oferta educativa. Es poden donar, per tant, equipaments únics, centres integrals, amb una oferta global, equipaments diversos prou ben coordinats (p. 3).

Per la seva banda la Diputació de Barcelona (2006) va editar a la Col·lecció de Guies Metodològiques "Plans local d'Educació Permanent" (PLEP), un elaborat treball del que cal ressaltar els aspectes metodològics per implementar-los⁵¹⁴. S'havia celebrat a Centelles (Barcelona) el 7 d'octubre de 2004 un Fòrum Local d'Educació⁵¹⁵ en el que havien participat entre d'altres ponents Ana Ayuste i Margarida Massot. Centelles formava part d'una experiència singular, crear el Centre de formació permanent d'Osona Sud constituït per espais educatius de tres pobles propers, Centelles, Els Hostalets de Balenyà i Tona, on els alumnes podien desplaçar-se d'un poble a l'altre en funció dels seus interessos formatius. Quan una realitat té poca presència social com la formació de persones adultes, la seva rellevància en un moment donat és fruit de la sensibilitat d'una persona concreta. Si aquesta

⁵¹⁴ Annex imatges n. 5

⁵¹⁵ Annex imatges n. 4

persona no pot crear una estructura estable, l'experiència desapareix quan ell o ella surten d'escena.

Modalitat a distància. Un altre element del dia a dia canviant, la modalitat a distància. El que havia sigut a l'inici es va integrar a l'IOC. A l'entrevista al seu director acadèmic em va fer una llarga exposició del procés que m'ha semblat interessant recollir-la íntegra:

Es va crear de la unió d'aquestes tres potes, la formació professional oberta, amb un model molt semblant al de la UOC, el que fèiem a Palau de Mar i l'ICESD, que era l'Institut Català d'Ensenyament Secundari a Distància, que feien simplement el que es fa en un institut d'ESO i Batxillerat, però per adults i per correspondència, ho feien a través d'enviar i portar papers. Eren tres experiències molt diferents, perquè nosaltres, ja portàvem tres anys treballant amb Moodle, ja sabíem una mica com anava el tema, els de la formació professional oberta amb el model UOC, que s'assemblava bastant al nostre, i per una altra banda hi havia les restes d'aquest ICESD de l'ensenyament per correspondència. Bé, això va ser una mica una barreja explosiva perquè els de l'ICESD eren de la vella guàrdia, vull dir una reticència al canvi molt gran, mentre que tant la part de formació professional oberta com nosaltres estàvem més oberts al canvi i a la innovació. El mes de juliol del 2006 ens va cridar el Franci, i va dir que separava de Palau de Mar el que era l'ensenyament presencial, que es quedava al carrer Calàbria i el que era l'ensenyament a distància que passaria al que era l'IOC.

Els materials cada vegada han perdut una mica. Hi ha hagut un canvi de model, el model primer de la formació a distància donava molt de pes als materials i poques activitats, i aleshores el més important era tenir uns materials meravellosos. La UOC ha dedicat molts milions d'euros a fer bons materials, però amb el canvi del temps, sobretot amb l'aparició d'internet, aquests materials cada vegada es troben més fàcilment a la xarxa, i més bons encara que els que hi ha, aleshores hi ha un canvi en el qual aquests

materials que abans estaven tancats amb pany i clau, ara són públics. Els materials són consultables per tothom, però el que dona realment sentit a l'ensenyament són les activitats que fan els estudiants i les relacions que tenen amb el professorat. I això, amb un campus virtual es pot fer, pots tenir els materials en obert tranquil·lament, tothom els pot consultar, però en el campus és on tens els estudiants i el professorat tots reunits i treballant els uns amb els altres.

En el cas del GES no hem arribat mai a tenir uns materials, sinó que sempre ens hem dedicat a les activitats, que l'alumne consulti per internet, busqui informació, i tingui una orientació sobre pàgines web. Ara mateix estem treballant amb els vídeos, vídeos que es troben per internet, i són vídeos que escalfen el debat d'un fòrum, o bé que expliquen amb dos o tres minuts una experiència científica i a partir d'aquí els estudiants l'han de reproduir a casa, una cosa molt senzilla, dissoldre sucre amb aigua. És a dir buscar, perquè com no hem tingut mai pressupost, la necessitat obliga, aleshores hem buscat tot això, no se si haguéssim tingut pressupost si haguéssim creat uns materials meravellosos. Però com que buscar en internet són hores, aquesta és la feina del professorat, enlloc de dedicar-se a fer, el que ha fet és buscar.

Hi ha dos tipus de professorat. Els que estem aquí a l'edifici, que estem aquí a l'IOC. que estem tots en comissió de servei. el que fem és dissenyar els cursos, i ser responsables que aquell curs funcioni. Un curs d'aquests pot tenir tranquil·lament 800 estudiants. Ara mateix tenim un curs de català, el català 3 que te aproximadament uns 800 estudiants. Clar, si volem qualitat i volem que aquests 800 estudiants amb les mateixes condicions tinguin interacció amb el professorat el que fem és: busquem professorat extern. Se'ls hi fa un encàrrec. Professorat que està treballant a un institut, o a una escola d'adults, i se li ofereix durant un trimestre ser el professor d'un grup d'estudiants. De tal manera que sigui assumible. Si un estudiant t'envia una feina tu pots corregir 80 feines, o 100 i pico, amb

una graella és relativament fàcil, i donar una bona retroacció a l'estudiant. L'estudiant sent que hi ha una persona a l'altre banda i que aquesta persona li està fent cas. El professorat de la casa té un grup d'estudiants també, però té una feina de dissenyar el curs, les activitats, els criteris d'avaluació de cada activitat i aleshores coordinar tots aquests professors que estan cadascú a casa seva i que quan pleguen de l'institut es posen davant de l'ordinador a fer feina per nosaltres.⁵¹⁶

El premi Rafael Farré. Una altra realitat va ser continuar convocant els Premis Rafael Farré per promoure la redacció de textos escrits en català entre les persones inscrites en centres i aules de formació de persones adultes. En concret el XIIè, el XIIIè i el XIVè que fou l'últim convocat el 2007.

La preinscripció. Seguint la normativa de l'educació primària i secundària els centres van haver d'obrir un període de preinscripció i matrícula el mes de juny, cosa que va provocar enuig entre el professorat ja que, especialment en els nivells menys qualificats, les possibilitats que la pre-matriculació de juny no sigui efectiva en setembre són altes, per raons familiars, laborals o qualsevol altre, doblant la feina: s'ha de tornar a obrir matrícula al setembre pels endarrerits, per les places vacants i per les baixes de juny.

Revista "Enllaç" Des de finals del 2004 (el n. 0 no té data, l'1 és de març de 2005) el Departament va editar la revista "Enllaç" sobre formació permanent que va editar cinc números fins el setembre de 2006 amb diversos articles i entrevistes sobre la formació al llarg de la vida⁵¹⁷.

Finalment, cal ressaltar en aquest breu repàs dels cinc anys de retorn al Departament d'Educació l'important treball d'investigació "Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de

⁵¹⁶ Annex entrevistes n. 36. Joan Queralt

⁵¹⁷ Annex imatges n. 3

Justícia i municipals”. Remarco una imatge, en què en un eix de coordenades, en horitzontal, als pols extrems hi ha que l’espai educatiu sigui “específic” per a persones adultes o “inespecífic/escolar”, mimètic, estàndard. I en l’eix vertical que oferta i funcionament sigui “centralitzat”, legislat, regulat, rígid, jeràrquic o, pel contrari, “contextualitzat”, flexible, autònom, participatiu, territorial, congestionat i cofinançat. Entre aquests quatre pols, amb més o menys proximitat, es poden situar totes les experiències organitzades d’educació de persones adultes. En un extrem una oferta escolar centralitzada i en l’altre un espai específic per a persones adultes contextualitzat. Entre mig tots els grisos possibles (p. 49).

El dia a dia del carrer. Hem ressenyat també que el número 113 de la revista CARRER de la FAVB (Federació d’Associacions de Veïns de Barcelona), el va dedicar sencer a la Formació d’Adults⁵¹⁸. És una de les poques vegades que aquest àmbit educatiu travessava les fronteres del seu reduït nucli interessat. També hem recollit el cartell de la 20ena Festa de la Primavera de les Escoles de Persones Adultes i una revista del CFA de Ripollet⁵¹⁹ editat amb aquest motiu. La vida de les escoles continuava, tot i que mica en mica el sentit de col·lectivitat anava cedint pas a la individualitat dels CFA entriolsolats.

8.6 Les escoles de persones adultes dels centres penitenciaris

Com comprovarem per aquest comunicat del professorat de les escoles de persones adultes dels centres penitenciaris, la seva situació era una situació de discriminació que havia travessat totes les èpoques de la formació de persones adultes des de la instauració de la Generalitat, Ensenyament, Benestar Social i ara Educació. Reunits a les Cotxeres de Sants el 4 de maig de 2006 es queixen en un “Comunicat del professorat de les escoles de persones adultes dels centres Penitenciaris” que

⁵¹⁸ Annex imatges n. 9

⁵¹⁹ Annex imatges n. 6 i 7

des de 1979 la llei diu que hi ha d'haver una escola a cada centre penitenciar. Després de 25 anys de competències encara no s'ha creat ni un sola escola a les presons catalanes. Els 9 centres penitenciaris tancats de Catalunya treballen quasi 100 mestres i passen per les aules més de 5.000 alumnes (...) Avui encara es hora que els nostres alumnes puguin ser avaluats a l'escola on estudien i pels mestres que hi treballen (...) A la presó, l'escola és un tresor perquè preserva un espai per la persona, on hi cap la relació personal, de confiança i de suport, enfront d'una relació més impersonal, de control i càstig, i sovint deshumanitzadora (...) Avui estem aquí uns quants mestres de presons per dir-vos que totes les escoles, les vostres i les nostres, han de ser escoles públiques de persones adultes i com a tals han de ser reconegudes (Arxiu particular).

A l'agost del 2006 les escoles de persones adultes dels centres penitenciaris passen a ser centres docents dependents del Departament d'Educació i podran impartir les ofertes educatives dels centres de persones adultes, però continuaran sota titularitat del Departament de Justícia (Departament de la Presidència, 2006a). S'havia donat un primer pas important, però no omplia la reivindicació del professorat dels centres penitenciaris. Tres anys més tard un nou Decret estipula que "Ara s'està en condicions de completar l'assumpció, per part del Departament d'Educació, de l'exercici de la resta de competències educatives que romanien en el Departament de Justícia en relació amb els centres educatius situats en centres penitenciaris (Departament de la Presidència, 2006b).

8.7 Resum interpretatiu i projectiu

La lluita dels partits per socavar el partit governant des de feia més de dues dècades havia trobat un aliat en les protestes dels mestres de persones adultes, no tant pel canvi de Departament, que en un principi havia creat una certa expectació en el col·lectiu, sinó per la incapacitat del Departament i la Direcció General d'Afers Socials/Formació d'Adults d'escoltar i donar protagonisme a les escoles de persones adultes en la campanya

d'alfabetització de 1993 i 1996, en la important innovació que suposava poder disposar de la TV pública i la metodologia semi presencial del Graduï's com a suport a la presencialitat de les escoles, en els congressos i exposicions i, especialment, l'enorme miopia davant la necessitat d'un programa de desenvolupament progressiu del GES als CFA. Una part important del col·lectiu de mestres se sentien com a convidats de pedra en tots aquests esdeveniments i valoraven el suport de sindicats i partits en les seves reivindicacions.

Un cop aconseguit l'acord per fer el relleu al govern anterior, els partits que estaven a l'oposició havien de governar i cada element se situa en el seu rang de preocupació respectiu. I com hem anat veient l'educació de persones adultes cotitza a mínims. El moviment reivindicatiu de les escoles, en el seu conjunt, no havia treballat amb sindicats i partits un model alternatiu de formació de persones adultes un cop assumides les competències per part del Departament d'Educació. I per part del Departament tot ajudava a la inèrcia del model consuetudinari, segona oportunitat escolar adaptada, que portava a aniquilar les estructures administratives específiques de la formació de persones adultes, encabir-les en les estructures del Departament i redreçar la suposada autarquia amb normatives i inspeccions. Però es venia d'un procés glamurós, una llei específica, congressos internacionals, exposicions i organismes creats per llei, la Comissió Interdepartamental i el Consell Assessor. Calia estar a l'altura: proposta de nova llei d'educació permanent i d'una "Conferència Catalana d'Educació Permanent" de convocatòria anual, organitzada per una subcomissió d'educació permanent i formació bàsica d'adults dintre de la Comissió Mixta del Departament. Encarregar "un inventari de bones pràctiques en matèria de formació de persones adultes a Catalunya" i un "Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya".

El debat obert el 2005 amb motiu del Document de Bases per a la nova llei d'Educació Permanent de Catalunya, va ser un debat obert a entitats de formació de persones adultes, CFA, AFA, IES, la Mesa, Junes territorials, Federació de Municipis,.. que van aportar les

seves opinions molt variades i interessants. Tanmateix, quan se li pregunta al Director General a la Junta Permanent de 16 de febrer de 2006 sobre “el procés d’elaboració, tramitació i aprovació de la llei, “el Sr. Francí indica que aquest procés segueix un itinerari en el que la Direcció General ja no pot intervenir de manera directa” (Arxiu particular). Inexorablement les inèrcies del Departament s’havien d’anar imposant davant d’un tema menor. La nova llei de formació permanent no va arribar a prosperar immersos en el debat de la LEC⁵²⁰, la “Conferència Catalana d’Educació Permanent” no es va realitzar, “l’inventari de bones pràctiques” i el “Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya”, documents molt elaborats i amb perspectives de futur, van engruixir el conjunt d’estudis i informes sobre la formació bàsica de persones adultes que no han pogut vèncer les rutines mentals i administratives. La Comissió Interdepartamental es va reunir dos o tres cops i el Consell Assessor cap, malgrat l’obligatorietat impresa a la Llei 3/1991.

Quan vaig fer les entrevistes havien passat deu anys des del traspàs a Educació. Recullo per acabar aquest capítol algunes de les seves opinions més o menys crítiques. El problema de fons, el model de centre de persones adultes, el seu rol a la societat, és l’aigua freàtica que recorre les diverses opinions.

El pas a Ensenyament ha estat la mort d’adults, la mort de la Formació d’Adults. S’havia iniciat un camí, s’havien posat uns fonaments, hi havia coses a millorar i a modificar. En les últimes etapes a Benestar Social hi havia hagut unes certes derives, per tant, hi havia coses a corregir, però crec que va ser un error total, l’anihilació de tot el que s’havia fet, tornant a Ensenyament. I, a més a més, em dol més que ho fes un govern que teòricament era un govern d’esquerres. Si hagués estat al revés el procés potser l’hagués entès, és a dir, si la renovació d’adults l’hagués impulsat un govern socialista i després ho hagués canviat

⁵²⁰ És inevitable recordar que és el mateix procés dels anys vuitanta al govern central en què la llei de formació d’adults que havia de ser el colofó del *Libro Blanco de Educación de Adultos* va quedar reduïda a un títol de la LOGSE, el III, i, en el nostre cas, a un capítol de la LEC, el IV, amb la incongruència en el cas català de conviure amb una Llei de Formació d’Adults no derogada.

un govern convergent, m'hauria encaixat millor dins d'una estructura més lògica, però justament que qui s'ho carregui sigui un govern d'esquerres, realment no vaig entendre-ho, i penso que es va matar la Formació d'Adults, i avui en dia no sé que queda de Formació d'Adults, però em sembla que ben poca cosa.⁵²¹

El vaig viure com un espai de restricció, és a dir, es van anar accentuant les restriccions que ja s'havien manifestat en l'època de Benestar, i per un altre cantó es va anar accentuant tot un àmbit administratiu i burocràtic que es va engruixir tremendament, desproporcionadament, i a més a més amb poc sentit, perquè moltes vegades no només és un calc del que es fa a l'ESO, sinó que és el mateix, fins i tot t'arribava el paper com si tinguessis pares d'alumnes, i coses d'aquesta mena. En el treball del centre no ens va aportar res. Més aviat el vam viure d'aquesta manera com molt restrictiu i molt un projecte que no tenia res a veure amb nosaltres.

[Però eren gent d'esquerres, d'Iniciativa o propers?] Si, jo tinc la percepció de que tot el tema d'educació en general, i el tema d'educació d'adults, des de l'àmbit d'esquerres en general no s'ha vist com un tema que exigeixi un pensament propi, i per lo tant fan el que se sap que es pot fer. He vist gent progressista, que quan algun educador es planteja una relació de l'àmbit educatiu amb l'entorn, però d'una forma vivencial no d'una forma diguem-ne pedagògica, dir, no, és que nosaltres no som missioners, o sigui hi ha tota una concepció que l'educació és un espai acotat en el centre i molt situat en l'àmbit del coneixement. I més que del coneixement de la instrucció, i per lo tant tot el que s'escapa d'aquest àmbit no te sentit. Si no, no s'explica el desenganxament que tenen els centres respecte l'entorn. Fins i tot ens plantejem traslladar els alumnes, és a dir, al mateix alumne el fem perdre la ubicació, és a dir, tu vius aquí, però ara per necessitat de no sé què a tu et traslladarem a un col·legi que t'hem de portar en autobús. Per tant l'educació

⁵²¹ Annex entrevistes n. 26, Antoni González Senmartí

s'interpreta com una cosa bancaria, amb un cert interès de que sigui aparentment neutre. Canvia molt la perspectiva. Per exemple, quan fèiem això dels ajuntaments, parlàvem molt amb els regidors, amb regidors que eren de partits d'esquerres, i no veies mai aquesta sensibilitat. No, simplement ha d'aprendre coses la gent. No tenen cultura. Partim de la base de que l'educador és subministrador de cultura. Havia estat una temporada anant a les reunions d'Iniciativa i no veies aquesta sensibilitat. Preocupació per l'organització de l'educació, però amb quin projecte educatiu? Com anem a impulsar un projecte educatiu que sigui humanitzador? Sempre en l'àmbit normatiu. Evidentment hi ha d'haver norma, però hi ha d'haver norma en funció d'un projecte, i el projecte no el veies.

L'educació és un servei a la societat que la demanda la pròpia societat i que l'organitza la pròpia societat, per tant no pot ser una cosa que només estigui emparada amb un professionalisme, en un formalisme. Que hi ha d'haver coneixements? Evidentment però elaborem aquesta coneixements en funció de la societat.⁵²²

El pas a Ensenyament el vaig veure positiu. D'Ensenyament sempre teníem la lectura que érem els últims. Potser a Benestar Social estarem millor. Quan vam tornar a Ensenyament, al principi jo crec que es va dignificar. Encara continuem sent invisibles i el que ha passat és la manera d'entendre l'educació, amb tants documents que ens demanen. És tot molt institucional. Tampoc no hi estic d'acord. Però és que no estic d'acord amb el sistema en general, però sí que penso que és millor que les escoles depenguin totes del Departament d'Ensenyament, que ja sabem que són ineptes, però com a mínim és la seva tasca i és una escola considerada com la resta d'escoles, com la resta de centres, no és un centre diferenciat en aquest sentit. En algun moment es proposava que ens haurien d'haver passat a Presidència, però també era com treure-ho del context si volem ser una escola, un

⁵²² Annex entrevistes n. 11, Miquel Casanovas

centre educatiu. En tot cas jo si que veia millor els centres educatius tots al mateix lloc, amb la mateixa categoria, amb els mateixos problemes si vols.⁵²³

Encara haurem d'haver donat les gràcies per haver estat a Benestar Social, i haurem de donar les gràcies a l'Àngela Miquel, perquè de cop i volta vam passar a ser absorbits i ja no érem ningú, érem com un boletet a dintre de tot el gran engranatge d'Ensenyament. I en canvi a Benestar Social com a mínim érem algú. Es va perdre la idiosincràsia. Primer ens va semblar que érem igual que la resta de mestres. Però en canvi després dius, ostres que bé estàvem amb l'Àngela Miquel. Estàvem molt units perquè fèiem congressos, i teníem sentit de col·lectivitat, senties que pertanyies a un col·lectiu de mestres, en canvi ara ets un numero més, ara ve la gent sense cap mena de formació d'adults.

Potser sí que haurem d'enyorar els temps de Benestar Social però la veritat és que ideològicament la majoria creïem que a on havíem d'estar era a Ensenyament. Però és a Ensenyament que hem d'estar evidentment, però s'ha de reconèixer la nostre idiosincràsia, mantenir el nostre tarannà, no s'ha respectat la necessitat que la gent vagi fent els postgraus de la universitat, i va haver tot un esforç per crear-los, i en realitat tot això s'ha perdut.⁵²⁴

No he vist que s'hagi fet res, simplement anar tancant el currículum, tancar els itineraris, anar posant més normativa que no porta enlloc, s'ha posat gent a les escoles d'adults sense formació i sense motivació, diria jo. La formació si vols s'agafa, però la motivació l'has de portar, les ganes, que sembla com si les escoles d'adults s'hagin convertit en cementiris de professors de secundària que es volen jubilar els últims anys allà.⁵²⁵

Formariz. En un capítol de "l'Observatori de polítiques educatives locals. Informe 2006" confiava que "la Junta de directors i l'acord amb els sindicats semblen augurar una etapa de

⁵²³ Annex entrevistes n. 17, M. Antònia Doz

⁵²⁴ Annex entrevistes n. 32, Grupal mestres de Terrassa

⁵²⁵ Annes entrevistes n. 31, Margarida Massot

certa pau social que hauria de servir per millorar les prestacions de la formació bàsica en edat adulta” (p. 73). Va encertar, va obrir una època de pau social. El que no queda tan clar és la utilitat d’aquesta pau en relació a la construcció d’un nou model d’educació que faciliti l’adquisició de competències bàsiques acadèmiques, prelaborals, personals, socials, ciutadanes, des del pensament crític.

Referències

- AEPA (abril 2004). *Organització administrativa de la formació d'adults, a la societat de la informació, des d'un enfocament social i de formació permanent*. (document policopiat pp. 11)
- Ayuste, A. (2005). *Inventari de bones pràctiques en matèria de formació de persones adultes a Catalunya*. (Document policopiat)
- Casamitjana, M., Casanovas, M. i Formariz, A. (2005) *Propostes sobre la formació de persones adultes a Catalunya per afavorir la participació i evitar la desigualtat*.
Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Chacon, M., Martínez-Roca, C., Martínez, M., Massot, M., Moreno, V. i Parera, G. (2006).
Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals.
Barcelona: Consell Superior d'Avaluació
- CCOO. (juny 2004). *Proposta de Model de CCOO de Catalunya sobre l'Educació de les Persones Adultes*. (Document policopiat, pp. 13)
- Consell Escolar de Catalunya. (27 febrer 2006). *Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el Document de Bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya*
(Document policopiat, pp.5)
- Debat sobre el document de Bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya. (febrer 2006). (document policopiat, 23 pp.)
- Departament d'Educació (octubre 2005). *Document de Bases per a la Nova Llei d'Educació Permanent de Catalunya*. (Document policopiat, pp. 41)
- Departament d'Educació (2006a). *DECRET 602/2006, de 19 de desembre, de cessament del senyor Josep Francí i Carreté com a director general de Formació Professional i*

Educació Permanent del Departament d'Educació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4785, 21/12/2006.

Departament d'Educació (2006b). *DECRET 603/2006, de 19 de desembre, de nomenament del senyor Josep Francí i Carreté com a director general d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats del Departament d'Educació.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4785, 21/12/2006.

Departament d'Educació (2006c). *ACORD GOV/232/2006, de 27 de desembre, en relació amb les condicions laborals del professorat d'educació de persones adultes acordades a la Mesa Sectorial de negociació del personal docent no universitari de la Generalitat de Catalunya.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4806, 24/01/2007.

Departament d'Educació (2007). *Decret 269/2007 d'11 de desembre de reestructuració del Departament d'Educació.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 5028, 13/12/2007.

Departament de la Presidència (2004). *DECRET 298/2003, de 20 de desembre, pel qual es nomenen els consellers dels departaments de la Generalitat de Catalunya.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4035, 22/12/2003.

Departament de la Presidència (2004). *Decret 282/2004, d'11 de maig, de reestructuració parcial dels departaments d'Ensenyament i de Benestar i Família.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4132, 13/05/04.

Departament de la Presidència (2006a). *DECRET 325/2006, de 22 d'agost, de creació de centres de formació de persones adultes ubicats en centres penitenciaris.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 4715, 8/09/2006.

Departament de la Presidència (2006b). *DECRET 130/2009, de 25 d'agost, de modificació del Decret 325/2006, de 22 d'agost, de creació de centres de formació de persones*

adultes ubicats en centres penitenciaris. Barcelona: Generalitat de Catalunya. DOGC 5452, 27/08/2009.

Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent. (novembre 2004).

Educació Permanent a Catalunya, 2004-2007: Actuacions en matèria de Formació Bàsica de les persones adultes. (document policopiat, 35 pp.).

Diputació de Barcelona (juliol 2005). *Proposta per a un model municipalista d'Educació Permanent* (Document policopiat, pp. 14)

Diputació de Barcelona (2006). *Plans locals d'Educació Permanent*. (Col·lecció Guies Metodològiques). Barcelona: Diputació de Barcelona

Federació de Municipis de Catalunya (FMC). (20 maig 2006). *Proposta per a un Model Municipalista d'Educació Permanent*. (Document policopiat, pp. 6)

Formariz, A. (2006). La formació al llarg de la vida. A Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. *Observatori de polítiques educatives locals*. (pp. 57-80). Barcelona: Diputació de Barcelona

Marzo, A. (juliol 2004). *Una nova mirada per l'educació de persones adultes del segle XXI* (document policopiat, p. 10).

Mesa de l'educació d'adults de Catalunya (3 febrer 2006). *Proposta de la mesa de l'educació d'Adults de Catalunya sobre el document de Bases per a la llei d'educació permanent de Catalunya* (Document policopiat, p. 6).

Valls, M. N., (2004). *Estudi dels aspectes comunicatius i socioculturals de l'Educació de Persones Adultes: Proposta d'organització basada en una gestió comunicativa*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació.

Annex d'imatges històriques

Capítol 8

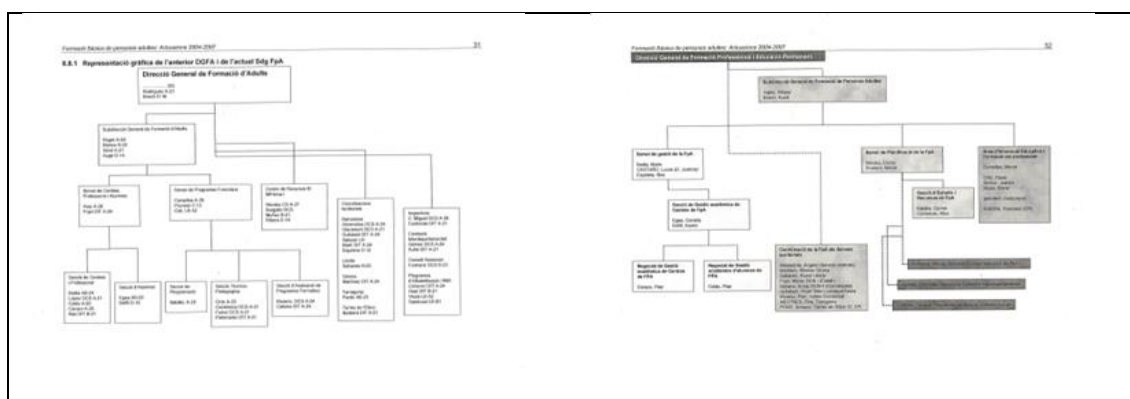
El retorn de la formació de persones adultes a la nimietat de l'hortet

Una mostra d'imatges un cop l'educació bàsica de persones adultes va tornar a ser adscrita

al Departament d'Educació des de l'any 2004 a 2009.

(Arxiu particular)

1



Comparativa (poc visible) del volum operatiu de l'estructura de formació d'adults.

Organigrama de la Direcció General de Formació d'Adults a Benestar Social (**esquerra**)

i quan passa a Educació (**dreta**)

A Benestar Social feien el servei exclusiu a la formació d'adults 49 persones.

En el segon, en el Departament d'Educació, 28
Tres anys més tard s'haurien reduït a dos o tres

2



Dossiers d'informació bàsica de formació de persones adultes
Esquerra, Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent
 febrer de 2005
Dreta, Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i
 Especialitzats
 Setembre de 2006

3



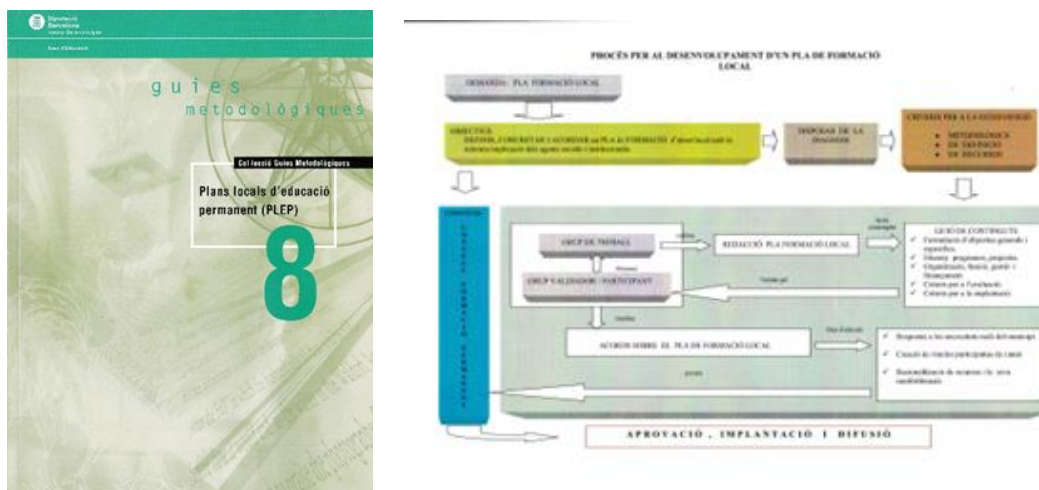
La revista "Enllaç formatiu" es va publicar entre 2004 i 2006
Esquerra, n. 0, sense data, molt probablement de finals de
 2004
 "La formació a l'abast de tothom"
Dreta, n.3, març 2006

4



Esquerra, díptic del “VII Fòrum Local d’Educació”:
 “Educació i aprenentatge permanent” – Centelles 2004
Centre, “Centre d’Educació Permanent d’Osona Sud”
 “Tallers i cursos per a adults 2004-2005”
 de Centelles, els Hostalets de Balenya i Tona
Dreta, “Proposta per a un model municipalista d’Educació Permanent”
 Juliol 2005

5



La Diputació va publicar en la Col·lecció de Guies Metodològiques
 “Plans locals d’Educació Permanent”
 I un esquema del
 “Procés per al desenvolupament d’un pla de formació local”
 2006

6



Festa de la primavera
 EDUCACIÓ DE PÈRSONES
 ADULTES
 EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA PER A
 TOTHOM.

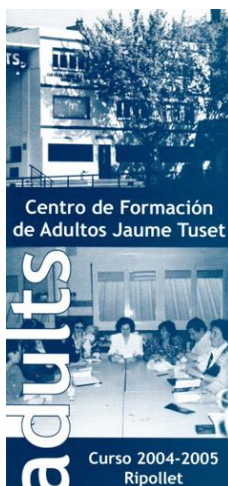
Als pètals de la flor posa: tallers, balls,
 cercavila, dinar, castells, recital de poesia,
 sevillanes, sorteig, focs... i més

Organitzen: FACEPA, AEPA, Escola
 d'Adults, Associació Jaume Tuset

Ripollet 2005

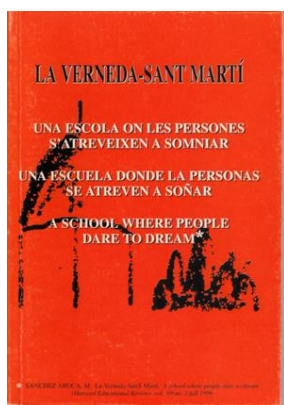
L'any anterior s'havia celebrat al Parc
 Sant Martí de Barcelona

7



CFA de Ripollet
 Tríptic informatiu 2004-05
 Revista del CFA, "La lluna
 traperera"
 Especial Festa de la
 Primavera
 2005

8



La Verneda -Sant Martí
 "Una escola on les persones s'atreveixen a
 somniar"

(en castellà i en anglès)

Paràgrafs: creant oportunitats, diàleg igualitari,
 participació democràtica, superant les estratègies de
 poder, obrint portes, riquesa de possibilitats

Sánchez Aroca, M. "La Verneda-Sant Martí:

A school where people dare to dream

Harvard Educational Review (69), 3/07/1999

Harvard Educational Review



El núm 113 de la revista CARRER
 Federació de veïns i veïnes de Barcelona
 Dossier de la Formació d'Adults
 Amb articles d' Ayuste, Benítez,
 Calatayud, Casanovas, Falgàs, Formariz,
 Juárez, Masdeu, Recio i Subirats
 Setembre 2009

Capítol 9

Mig segle d'escoles de persones adultes: propostes⁵²⁶

El passat és un lloc de referència,
no un lloc de residència,
un lloc d'aprenentatge, no per a viure-hi.

Roy T. Bennet

9.1 La percepció social de la manca de formació bàsica adulta: de un problema estructural a un problema individual

Ja ens hem referit en aquesta tesi a l'expressió amb la que en Jaume Botey qualificava la situació educativa de la població adulta al final del franquisme: un desert cultural. La situació de desert cultural era un tema estructural, al qual les forces que s'havien oposat al franquisme era lògic que creguessin que s'havia de donar resposta aprofitant el moment en què el règim començava a mostrar les seves febleses i l'era més difícil imposar les seves prohibicions als drets socials i, en concret, als drets de reunió i organització. Des de la clandestinitat dels partits polítics o organitzacions sindicals, des de la semiclandestinitat d'associacions de veïns o culturals, des de les postures cristianes dissidents del compromís de l'Església oficial amb el règim i des del món estudiantil, es van constituir escoles populars per alfabetitzar i donar eines culturals a la població adulta. Especialment a les grans ciutats que havien rebut una immigració important del món rural, on molts adults, i especialment moltes adultes, havien abandonat l'escola molt aviat o no hi havien anat mai per necessitats econòmiques de les

⁵²⁶ La tesi ha fet un relat documentat de quaranta anys de les escoles de persones adultes de la Generalitat, argumentant en el cap. 4 que a la Campanya d'Alfabetització de 1963 es van posar les bases conceptuals del model escolar: les mancances formatives es consideren fonamentalment o exclusivament acadèmiques, per tant la resposta s'ha de donar des dels esquemes acadèmics mínimament adaptats. Si parlem de mig segle, és partint de la hipòtesi també documentada que des de l'any 2009, fi del relat de la tesi, fins l'actualitat el model, les bases conceptuals, organitzatives i curriculars han tingut retocs que no han afectat la seva essència.

famílies o per viure en zones aïllades. L'esquema mental de problema estructural feia que la persona individual no cargues amb la "culpa" i la vergonya de la seva carència.

Però a partir dels anys vuitanta la revolució neoliberal encapçalada per Thatcher al Regne Unit i Reagan als Estats Units va anar imposant la seva ideologia i, progressivament, la manca d'eines culturals de la població jove i adulta, en concret, el analfabetisme, la manca del Graduat Escolar a partir dels setanta o del Graduat en Secundària a partir de finals dels noranta, va passar de ser un problema estructural a un problema individual. Qui té dificultats en la lectura o l'escriptura, l'analfabetisme funcional o la manca de la titulació acadèmica bàsica havent pogut anar a l'escola – "com vaig anar jo i em vaig esforçar mentre ell feia el dropo!" -, s'entén que és conseqüència de una desídia personal en el seu moment o per qualsevol altre motiu, però, en tot cas, és una qüestió d'una persona adulta que ha de resoldre la pròpia persona, de forma individual.

La veu d'un petit nombre d'alumnes de Ripollet ens mostren l'imaginari social del rol d'una escola de persones adultes els motius i les necessitats de les persones de l'època. Han anat canviant amb el temps les necessitats, tanmateix, s'ha renovat poc l'imaginari, les persones que hi assisteixen, es pensa, són les que tenen dèficits acadèmics, cosa que no fa atractiu el centre a persones amb titulacions però amb necessitats d'altres competències bàsiques. D'aquí la importància que donem a la intercredencialitat que abordarem més endavant. Les alumnes de Ripollet:

Yo no quería venir a la escuela de adultos. Me enteré de la escuela de adultos en la fiesta mayor de Ripollet, cuando ya llevaba un montón de años. Hacían publicidad y me dijo una vecina: "¿Quieres que vayamos a la escuela de adultos?", y yo le dije, "pero para qué voy a ir a la escuela de adultos si ya se leer y escribir, ¿a qué voy a ir? Se oía decir que los que venían a la escuela de adultos venían porque eran analfabetos. Pero vine. Una vez que vine

a la escuela de adultos, me gustó, la verdad. Yo sabía, pero no sabía tanto como yo creía que sabía.⁵²⁷

Vaig començar a venir a l'escola d'adults perquè a mi m'agradava molt implicar-me amb els treballs de les meves filles, i va arribar un moment que vaig dir: “ostres, això ho han canviat tot, i jo ja no sé com explicar-los el que em demanen”. Llavors vaig venir aquí a l'escola i dic: “mira, vinc a apuntar-me al pregraduat [un curs que havien introduït les escoles d'adults, preparatori a l'obtenció del Graduat Escolar], perquè les meves filles estaven a punt de començar el graduat escolar. I ells em van preguntar: “i com vens tan directa i saps que vols un pregraduat i no un graduat o un certificat [d'estudis primaris]?”, perquè si em poses en un certificat no vindré i un graduat demana un nivell que penso que no el tinc, haig de venir al pregraduat (...) Vaig disfrutar molt, el temps que vaig estar a l'escola. Hi va haver un moment que vaig dir: “m'he passat més temps fent coses per l'escola fora l'escola que dins”. A una mestra recordo que li vaig dir: “jo no sé com voleu que m'autoavaluï si no he fet res”. Tot eren reunions a l'ajuntament, a la Generalitat. Però vaig aprendre molt. “Fa molta il·l·lúsió tenir el graduat, a mi em va fer molta il·l·lúsió”.⁵²⁸

Vine a la escuela porque me tiré 15 años cuidando de mi madre. Cuando ella falleció mis hijos ya eran grandes y me animaron a venir a catalán, para que aprendiera catalán, porque ellos ya iban a la universidad y hablaban catalán. Y vine a catalán, y estando en catalán una maestra me preguntó: “¿tienes el graduado escolar?”, digo, “no, en mi época era el certificado de estudios”, dice, “pues vente, que te haremos una prueba y te sacarás el graduado”. La verdad es que hice la prueba con la juventud y me quedé flipando, porque había jóvenes que decían que no sabían dividir.⁵²⁹

⁵²⁷ Annex entrevistes n. 13, Montserrat Castellví i Alumnes de Ripollet.

⁵²⁸ Annex entrevistes n. 13, Montserrat Castellví i Alumnes de Ripollet.

⁵²⁹ Annex entrevistes n. 13, Montserrat Castellví i Alumnes de Ripollet.

Continua havent unes causes dels dèficits i un problema estructural, però no entra en la majoria dels esquemes mentals de la societat. Per tant, si no es vol repetir el cercle viciós, que la manca de cultura, especialment l'acadèmica (estem a una societat "academitzada"), es transmeti per osmosis cultural als fills i filles, la majoria dels quals tindran dificultats a l'escola i estadísticament seran els que més "fracassin" o abandonin fent en part inútils els múltiples esforços en pro de l'equitat a l'escola, si no és vol mantenir aquest cercle viciós, s'ha de reforçar i repensar la formació bàsica de persones adultes. En el cap. 3r hem aportat nombroses estadístiques que relacionen la manca de formació dels pares, especialment de la mare, no solament amb el fracàs escolar, sinó amb problemes de salut com l'obesitat, també l'obesitat infantil, i com a persones adultes, la falta de participació en organismes propers com les AFAs a les escoles o instituts, la desconfiança en la societat, el risc d'exclusió social, la menor participació electoral en els mateixos trams d'edat, etc. Els dèficits acadèmics van lligats estretament als nivells socioeconòmics inferiors. Aporto un testimoni de com les taxes acadèmiques o de qualsevol tipus per reduïdes que semblin són una barrera per a l'aprenentatge de certs sectors socials. Un exemple, amés, de dignitat:

Al Centre tenim un deute amb l'Administració, ja que personalment, i el centre ho ha acceptat, he apostat decididament pels alumnes, que poden començar sense pagar els 190€ [Taxa per cursar el CAM a un CFA]. S'acaba el curs i no els han aconseguit pagar ni ells ni nosaltres a través de Serveis Socials. Però no tanquem la porta. El departament amb això ens fa recaptadors d'impostos, i aquests diners que nosaltres no tenim ja no els rebem del departament, perquè hem contret un deute. Algunes persones, però són poques, tenen dret a una exempció del 50% o no han de pagar res, però són pocs els casos. Són casos molt concrets, que tinguin una discapacitat o una cosa semblant. L'atur no es contempla. Mira la situació aquí arriba a ser tan greu que una alumna que ha fet el CAM aquest curs, boníssima – per a molts alumnes nostres el que ha fracassat és el sistema, però són ells els

que porten el rètol de fracassats, que han patit bulling, assetjament, que han passat per molts instituts -, llavors aquesta alumna que no va poder pagar els 190 euros i els va pagar Serveis Socials, la seva dignitat li impedia matricular-se a un Grau Mitjà. La matrícula és gratuïta a Grau Mitjà, però han de pagar molts diners pel material, a Cuina paguen 700 euros, a Activitats Físico Esportives, que només ho fan a la Vall d'Hebron, paguen 1200 euros de material... Aquesta alumna que volia fer imatge no s'ho podia plantejar... I ara volia fer perruqueria, però perruqueria són 220 euros. Estava disposada a prostituir-se per no demanar una altra vegada ajut als Serveis Socials i no anar a l'institut amb l'estigma que aquesta no pot pagar. Són situacions molt concretes, però literals.⁵³⁰

Hi ha una certa mentalitat il·lusòria que confia en la “solució demogràfica”: una escola excel·lent acabarà amb l'abandonament escolar i, per tant, només caldrà esperar quaranta o cinquanta anys perquè el problema de la manca de formació escolar de la població adulta s'hagi acabat, ja que hauran mort les cohorts amb poca formació. Mig segle ha demostrat a bastament que la “solució demogràfica” és una quimera.

Proposta. És un problema individual i un problema estructural. Per tant, quan es parla d'educació de persones adultes, en el sentit de competències o formació bàsica de persones adultes, cal insistir en les conseqüències que té per a la societat l'existència de sectors importants amb dèficits en aquestes competències: el cercle viciós que es repeteix en les dificultats escolars dels seus fills i filles, conseqüències sanitàries, cíviues, socials, laborals,... que – per aquells que només entenen aquest llenguatge – significa per a la societat despeses econòmiques importants: sanitàries, de subsidis, etc. Si el problema continua sent estructural, obliga a la societat no solament a posar espais educatius adults, sinó que aquests espais siguin vitalment propers i connectats amb altres serveis, per atreure aquelles persones a

⁵³⁰ Annex entrevistes n. 17, M. Antònia Doz.

les que la seva experiència els ha deixat una marca revulsiva al coneixement (especialment a l'acadèmic) i a l'aprenentatge estructurat, amb una autoestima molt baixa en aquest aspecte.

9.2 El concepte vitalista del professorat: de militant a professional

S'han de fer algunes advertències abans d'abordar aquest tema. 1) Els professors i professores han de ser uns bons professionals, en el sentit de dominar les didàctiques i metodologies més adequades per a les persones joves i adultes. Les han tingut d'aprendre a través de la pràctica ja que cap administració, amb bona lògica, no els hi exigeix prèviament, perquè no hi ha cap formació universitària específica, si exceptuem alguna assignatura *optativa*, i les administracions educativa, laboral, de salut o cultural (totes imparteixen algun tipus de formació amb persones joves o adultes) no han sumat esforços amb les universitats per poder-les fer exigibles⁵³¹. No està escrit, però sí implícit, que, a qualsevol nivell, per ensenyar una persona jove o adulta, només cal dominar la matèria a ensenyar; saber-la ensenyar, la pedagogia, no n'és cap requisit, a la pràctica, per tant, la pedagogia adulta es considera insubstancial: l'adult, des d'aquesta perspectiva, no és més que un infant que ha crescut, ignorant l'epistemologia, la psicologia i la sociologia del subjecte adult que condueixen a una branca de la pedagogia específica. 2) Parlar de professorat, terme abstracte es parlar de un model i una actitud generalista, i com a tota generalització té una ditada de falsedat. No inclou aquell professor o aquella professora, majoria o minoria, que malgrat les condicions del model imposades l'espremen individualment i treuen resultats inesperats. La qüestió és si en aquests anys ha evolucionat el model de professorat de persones joves i adultes i si aquesta evolució es pot considerar millorable.

⁵³¹ A la Campanya d'Alfabetització de 1963 els mestres alfabetitzadors havien de fer un breu curset abans de començar la seva tasca. També als primers mestres interins escollits per l'assemblea de la Coordinadora de les escoles d'adults a finals dels setanta, normalment se'ls exigia el curset que organitzava el SEPT i la UAB. A finals dels anys noranta ja no era requisit, però sí puntuava de forma diferenciada per accedir a les escoles d'adults. A partir de llavors, qualsevol formació específica de pedagogia adulta per accedir a una plaça en un CFA, té el mateix valor que un curset de didàctica infantil a igualtat d'hores de dedicació.

El professorat dels setanta era un militant de l'educació. En paraules de Jaume Tuset (1990) ja citades, "hi havia gent que havia fet de l'EPA el gran mòbil de la seva vida i de la seva dedicació" Ja hem vist pràctiques de repartir-se el sou entre els que cobraven i els que no cobraven, l'horari de dedicació era variable i expansible en funció de les necessitats..., en general, es prioritzava la continuïtat del projecte educatiu, sempre en entredit, forçant el temps vital del professorat. Era el que s'anomenava professor o professora "vocacional". A mesura que al voltant dels vuitanta els llocs de treball comencen a estar assegurats a través de l'interinatge i les oposicions, s'assegura també la continuïtat de l'escola popular/escola d'adults. Com és natural, la vida de les persones no és estàtica. Passant els anys es van adquirint compromisos de parella, de grup, es van prenent noves responsabilitats familiars o socials, noves situacions vitals, noves afeccions..., i el professorat aspira a una "conciliació familiar/social" amb el treball, la qual cosa implica l'adaptació dels horaris laborals quan això és possible: la "militància" es va reconvertint. El pas següent pot ser la recerca de la comoditat: tenir la feina a prop, horaris seguits per estar menys hores a la feina o exigir donar sempre aquelles matèries ja preparades. No obstant, les inèrcies adquirides pels qui havien lluitat per les places i els projectes lògicament es mantenen en un principi, i es transmeten als i a les noves mestres que es van incorporant i, en molt casos, aquestes inèrcies s'han mantingut individualment al llarg del temps. M'ho comentava la directora d'un CFA:

El mestre del començament, el mestre d'adults, és el mestre militant, també, els mestres de primària del CEPEC. Hi ha hagut en general un canvi en comparació amb els mestres dels primers anys. El mestre s'ha professionalitzat, és més professional, el que en principi no és negatiu, però ha perdut o ha canviat, la figura aquesta més militant. El que passa que jo d'alguna manera m'he sentit com responsable de tirar endavant el que havia estat la lluita dels primers mestres, el primer projecte. S'ha creat un nucli que ho hem estat mantenint. En principi sempre érem majoria respecte la gent que s'integrava i podíem tirar endavant

aquesta línia més social, Però hem tingut problemes. Una vegada van venir a fer una xerrada les de la finca ocupada de Somonte, d'Andalusia, i després al claustre vaig tenir queixes de què si estàvem fent militància de no se què... No, no ha estat fàcil i suposo que als centres que s'hagi jubilat massivament tota la gent més històrica, la gent que s'incorpora.... Però els mestres que s'incorporen aquí segueixen la línia del centre. A més, la realitat no ens permetria treballar d'una altra manera. Les mancances, les dificultats econòmiques, personals de tots els alumnes que nosaltres tenim no ens permeten treballar com si fossin números d'una llista. Intentem continuar lluitant, defensar les instrumentals, demanar més línies. No tenim més remei que ser militants.⁵³²

Amb l'entrada del professorat de secundària a finals dels noranta es produeix una nova situació. El professorat de secundària i molts de primària, en general, no han viscut el relat de les lluites primigènies, han pres distància del tuf religiós de les paraules “vocació” i “vocacional”, fins i tot militants sindicals rebutgen que se'ls pugui considerar “apòstols” i es presenten com a treballadors de l'educació, primer, professionals de l'educació més endavant: un lloc de treball, la majoria intentant ser bons professionals, un horari, les millors condicions laborals possibles i desconnectar quan s'ha acabat la feina. Aquest concepte de treball sovint respon a la maledicció bíblica de “guanyaràs el pa amb la suor del teu front”, el treball com a maledicció, amb l'expectativa individualista de trobar una feina ben pagada. Un pas més per fugir de la maledicció bíblica, què millor que esdevenir expert en criptomonedes i blockchain: viure sense treballar.

Les denúncies indiscriminades de corporativisme a finals del vuitanta per un sector dels educadors/es de persones adultes a alguns dels seus companys i companyes, possiblement van tenir un efecte contrari al que pretenien: van ser inoperants per aquell sector que només cercava un lloc de treball i prou, i, en canvi, van provocar una confrontació amb l'altre sector

⁵³² Annex entrevistes n. 17, M. Antònia Doz.

i van impedir una reflexió sobre la lluita – necessària o convenient – d’unes millors condicions laborals que alhora reverteixin en una millora dels projectes educatius.

Proposta. La persona que ha de treballar – només en refereixo al treball educatiu – li dedica gairebé un terç de la seva vida *grosso modo*. Si aquest treball el viu com a una maledicció, caldria recomanar-li que busqués una alternativa per aquest terç de la seva vida. I per a tot el professorat caldria considerar la possibilitat que el treball signifiqui *gaudir contradictòriament* del treball educatiu - un terç de la vida! – amb una filosofia que alguns considerarien epicúria. Gaudir contradictòriament sense obsessió, no en el sentit de desitjar el moment per anar a l’escola - el contrari pot ser la norma, es pot desitjar que no s’acabin les vacances o el cap de setmana -, sinó en el sentit que un cop hi ets, gaudeixes de la responsabilitat i la creativitat associada al treball en el sector educatiu i pateixes els mals moments, que també hi són, en l’atmosfera del gaudi contradictori. No en el sentit que és l’únic espai mental o físic on t’ho passes bé, no, hi ha molts d’altres, molts altres. Però, si mínimament t’ho passes contradictòriament bé, no hi cap el concepte desconnectar. No desconnectem de les amistats, encara que no estiguem amb elles, ni de les afeccions, encara que no les estiguem practicant..., van amb nosaltres en la unitat d’una vida no compartimentada. No cal dir que passar-s’ho mínimament bé en la creativitat de l’instant educatiu es comunica i pedagògicament té rendiments en l’alumnat que hi participa.⁵³³

Un segon aspecte d’aquesta proposta és considerar el treball, en aquest cas educatiu, com l’aportació personal a una societat de la que gaudim col·lectivament (i en certs moments la patim!). La nostra participació fonamental a la societat és el treball, en segon lloc, i només en segon lloc, la participació en associacions, entitats, moviments, sindicats o partits.

Participació per fer que la vida de les persones, de totes les persones, i la nostra, sigui el més

⁵³³ “Su voz joven y entusiasta (ojalá uno pudiera sentir entusiasmo semejante por un trabajo rutinario; cuántas oportunidades, cuántas súbitas intuiciones se pierden simplemente porque un trabajo se ha convertido solamente en un trabajo) vibró en el otro extremo de la línea” Greene (2004, p. 111).

agradable possible. Josep Ramoneda al diari *ARA* (28 de novembre de 2021) comentant el que s'ha anomenat la "Gran dimissió", el fet que quatre milions d'americans hagin deixat de manera voluntària la seva feina en l'últim any, comentava:

un abandonament espontani i massiu, sense cap indicati d'operació organitzada ni cap consigna ideològica, és una esmena radical a una peça articular del sistema: el treball, que en els últims anys ha anat perdent la dimensió comunitària per acomodar-se a la lògica que diu que la societat no existeix i que només hi ha individus (p. 2).

9.3 De projectes amb pulsio política explícita a projectes amb supòsit polític encobert

Només cal veure les imatges que hem adjuntat al cap. 5 dedicat al naixement i les primeres passes de les escoles d'adults, per adonar-nos del contingut políticament explícit, anticapitalista i antiimperialista, en què es movien, d'acord amb les opcions d'amplis sectors de l'època. Ressonaven les idees de Paulo Freire (1996) que tant en el cas del procés educatiu com en el de l'acte polític, una de les qüestions fonamentals és la claredat de "a favor de qui i de què" fem l'educació *i*, per tant, "contra qui i contra què" la fem. O més literalment la mateixa idea:

Estando a favor de algo o de alguien me encuentro necesariamente en situación de estar contra alguien. ¿Con quién estoy? ¿Contra qué y quién estoy?' (...) La falta de claridad en cuanto a los problemas implicados en estas indagaciones y el desinterés por ellos nos hace solidarios con los violentos y con el (des)orden que les sirve (p. 31).

Testimoni d'aquest començament de les escoles d'adults, Jaume Botey, impulsor de Can Serra, escrivia a *Cuadernos de Pedagogía* l'any 1978:

No tiene sentido una escuela de adultos desvinculada de la praxis diaria en las organizaciones reivindicativas, de base, asociaciones de vecinos, grupos de mujeres o sindicatos, y que a su vez no dé lugar a un trabajo colectivo de transformación social.

Desde un punto de vista más estrictamente metodológico, la enseñanza de adultos debería

hacerse a través de grandes centros de interés, en función de los cuales, de manera sistemática y progresiva, se desarrolle el conjunto de conocimientos instrumentales básicos de matemáticas, sociales y lenguaje. Algunos de estos centros de interés pueden ser programados de antemano: el paro, la emigración, las autonomías, la hoja de salarios; otros deberán surgir a partir de la realidad propia de cada escuela: reivindicaciones urbanísticas propias del barrio, situación laboral conflictiva propia de una empresa, gitanos (p. 29).

I en una glosa a Orlando Pineda en la concessió del Premi Mestres 68 a la Universitat de Girona l'any 2005, el mateix Botey situa amb Pineda la revolució com un lloc pedagògic:

Las ciencias humanas no son neutras, y menos que ninguna la pedagogía (...) Y los objetivos de la pedagogía de Orlando son la construcción de la persona libre y autónoma en una sociedad libre y autónoma (...) Construye su pedagogía a partir de la visión del sufrimiento de los pobres. Cuando Freire – u Orlando Pineda en su versión nica -dicen que no se trata de “tener más” sino de “ser más”, hablan de un nuevo modelo de relaciones económicas y de un nuevo modelo de identidad cultural (Pineda i Parra, 2014, pp. 211-212).

Sebastià Parra en la conversa que vam mantenir ho concretava en la lluita de l'escola de Salt, com a tal escola i per necessitats concretes, que desvetllen uns drets i amaren la pedagogia:

L'escola d'adults seria innovadora pel caràcter reivindicatiu i mediàtic i això crea un model. Era un referent per aquests dos eixos, perquè plantejava la reivindicació del dret a l'educació de les persones adultes com un dret fonamental i perquè aquesta lluita - cada inici de curs tenies el panorama de lluita, primer pels cupos [els mestres que corresponien a cada província l'any 1973 un cop suprimida la Campanya d'Alfabetització], per la secundària, per l'accés a la universitat, ... - generava en l'àmbit pedagògic també un model

diferent, i coherent, i conseqüent amb la lluita, (el segon mètode d'alfabetització després del de Can Serra, va ser “para ser un poco más libres” de Font de la Pólvora). No estaves lluitant per muntar acadèmies (...),no estem lluitant per muntar xiringuitos, ni per mantenir xiringuitos, no, hoestic muntant perquè cada treballador i treballadora d'aquest país pugui educar-se sempre de la manera que vulgui, i en l'àmbit que vulgui.⁵³⁴

Ja hem fet esment més d'una vegada que l'educació i les escoles no viuen al marge de la societat. Podem tenir tendència a pensar l'educació i l'escola, en si mateixa. Oblidem sovint en les anàlisis que estan immerses en la societat, que viuen en el seu món de valors, d'esperances, de rutines i confusions, cultura viva que tampoc no és homogènia malgrat les seves hegemonies. La mirada i la reflexió sobre la història (i també sobre el present) ens mostra l'evidència de les confluències escola-societat.

En paraules de Terricabras (2017):

En contra d'una opinió massa general, no és l'escola que transforma la societat sinó que és la societat la que transforma l'escola. I no és que l'escola no pugui fer res o que no hagi de fer molt. Però són els poders fàctics d'una societat els que trien i imposen els coneixements i els valors que, de generació en generació, han de passar per la corretja de transmissió del sistema escolar. Si bé és cert que per raons diverses aquesta transmissió no sempre és reeixida, encara és més cert que sempre és intentada (p. 59).

Quan les esperances i els entusiasmes dels primers vuitanta van començar a capgirar-se en desencís i decepció en moltes capes socials – l'entrada d'Espanya a l'OTAN, les polítiques econòmiques, l'encobriment de la memòria històrica, l'ambient neoliberal ... - les idees prosocialistes van anar desapareixent del discurs educatiu i al desencant social li va començar a acompanyar el silenci de les aules. Un plantejament semblant feia Juan Goytisolo a EL

⁵³⁴ Annex entrevistes n. 34, Sebastià Parra.

PAIS referint-se a la literatura i la cultura, un sector que com l'educació camina respirant l'atmosfera social.

La rebeldía intelectual y vital era el común denominador que inspiraba a cuantos jóvenes o menos jóvenes, pugnaban por ponerse al día y acceder al uso de la palabra. (...) Nadie ponía puertas al campo y todo parecía posible (...) La década de los ochenta empezó con los mejores augurios. [Recorda senyals d'alarma] de la “normalización” que se avecinaba y de la marginación gradual de la disidencia en aras del progreso vendido por nuestros políticos: el de un país autosuficiente y rico, a la altura de sus grandes socios europeos (...) con la subsiguiente supeditación (...) a las leyes del dios Mercado (...) Podría citar ejemplos de esa celebración del vacío en un país donde se recortan despiadadamente los presupuestos educativos y culturales (Goytisoló, 30 de maig de 2014).

Ara ens trobem que molts projectes d'entitats actuals que fan formació de persones adultes tornen a respirar públicament amb els nous i antics valors de les societats democràtiques: l'antiracisme explícit i estructural, contra la violència de gènere, contra la pobresa de tot tipus o els desnonaments, contra l'increment de les desigualtats, igualtat de gènere i feminisme popular, ecologisme i crisi climàtica, etc., i coherentment convoquen com a projecte educatiu a actes en defensa d'aquestes idees. Com a projectes educatius, perquè a les aules cal vetllar per l'excel·lència pedagògica i donar resposta a la demanda d'aprenentatges de l'alumnat, i quan surten temes conflictius de qualsevol gènere cal ensenyar a parlar amb arguments, a escoltar, a respectar els criteris dels altres, a discutir els seus arguments amb nous arguments, a respectar les diferències, a repensar els arguments propis en funció dels dels altres, a reconèixer les *fake news*. el vell art d'ensenyar a pensar amb persones joves i adultes que tenen experiències, que poden aportar nous punts de vista als criteris de la professora o el professor.

Les practiques educatives d'ara han d'incorporar amb urgència i decisió, l'aprenentatge de la convivència, del respecte a l'altre, de la responsabilitat dels nostres actes, i de les conseqüències que se'n derivin, de la gestió dels conflictes a través del diàleg i la negociació (Besalú, 2006, p. 132).

En els moments en que es posen sobre la taula criteris, valors, marcs mentals diferents el professorat ha d'ordenar el debat i el *tempus*. No pot imposar criteris. Ha de practicar i ensenyar a practicar el pensament crític, tenint com a teló de fons els valors del projecte educatiu explicitant-los amb fermesa, si cal.

“Mestres, si us plau, parleu de política!” Ens comminava Quim Brugué a *El diari de l'Educació* (12 de setembre de 2022). Amb persones adultes cal parlar de la realitat, de la seva realitat, la realitat de “los nadies: los ningunos, los ninguneados” d'Eduardo Galeano, la majoria dels que assisteixen a les aules de persones adultes. Aquesta realitat – com totes les realitats - és política. Cal desvetllar amb l'alumnat la nostra realitat quotidiana en un procés d'aprenentatge teòric i pràctic, però sempre significatiu, útil i funcional.

En el llibre que celebrava els 30 anys de l'Escola d'Adults de Salt, Canimas (2006) animava l'esperit de frontera dels mestres en la mateixa línia d'en Brugué:

L'esperit de frontera dels mestres és molt important. Sí capgirem l'onzena i celebrada tesi de Marx dient que fins ara els filòsofs han cregut que només interpretaven de diferent manera al món, però el que feien era transformar-lo, trobarem una bona descripció d'aquest tipus de mestres. Interpretat de diferents maneres el món vol dir situar-se en els marges d'allò dominant. Si el món és tal com el veiem, veure'l i ensenyar-lo d'una altra manera ja és transformar-lo. I els mestres poden i han de deixar un espai per aquesta tasca si no volen exercir del tot la feina de reproductors que els ha estat encomanada (p. 139).

De nou, en el mateix escrit citat Terricabras (2017) reflexionava sobre l'educació transformadora:

Una educació per a la transformació no pot ser, per definició, ni exclusivament intel·lectual i teòrica, ni rígidament planificada o prevista. L'educació orientada cap a la transformació democràtica haurà d'estar sempre atenta a les necessitats i mancances democràtiques del propi entorn, i hi haurà de respondre amb noves idees i noves actituds. Això no s'aprèn només en els llibres, encara que els llibres (...) L'aula no és només una pissarra electrònica sinó que és sobretot un espai on, amb l'exemple i la crítica constant dels mestres i dels companys, es va fent la construcció del ciutadà crític, del ciutadà responsable, que sap que ell sol no podrà transformar el món però que també sap que, sense ell, el món tampoc no canviarà com ho hauria de fer (...) Els únics que poden ser revolucionàriament transformadors són els que viuen una revolució personal i que la comparteixen, a l'aula i al carrer (p. 60).

I celebrant el 30è aniversari de l'escola d'adults de Salt recordava (2006) que “no ha estat pas una escola amb una vida ben plàcida: sovint ha treballat sota sospita de ser potser massa compromesa – una escola que no ho és, què és?” (p. 181).

Proposta: Els projectes dels CFA haurien de defensar operativament, no només formalment, aquells valors que, a la nostra societat, entenem com a valors humans⁵³⁵ i que ajuden a donar respostes organitzades a les preocupacions i els problemes de bona part o la majoria de la humanitat i, en especial, a la major part de l'alumnat de la formació bàsica de persones adultes. Valors que responen a les situacions d'injustícia quotidianes percebudes o conscientment ocultades: la pobresa, les desigualtats extremes, la violència de gènere, el racisme, l'homofòbia, el canvi climàtic, etc. I atès que la millor manera de desvetllar consciències és participar en els moviments de resistència, els CFA, quan ho creguin

⁵³⁵ Som conscients que alguns d'aquests valors tenen una lectura eurocentrista. Aquesta lectura també ha de ser objecte d'un pensament crític

convenient professorat i alumnat conjuntament haurien de participar en actes que aquests moviments convoquessin o que convoqués el propi CFA.

Parlem de projectes. Ja hem assenyalat que a l'aula l'objectiu fonamental és donar resposta a les necessitats de les persones que hi assisteixen, aprendre a llegir i escriure, aprovar l'accés a un cicle, aprendre informàtica, rudiments de psicologia evolutiva o rebre una orientació formativa personalitzada, però sense obviar parlar dels temes que preocupen i que surten a la llum inesperadament, dels esdeveniments importants o dels motius d'una convocatòria, amb uns currículums que connectin coneixement i vida.

9.4 El centre de formació de persones adultes: d'escola comunitària a centre entotsolat

Quan comencen les escoles d'adults / escoles populars el professorat voluntari ho havia de fer tot: buscar locals o construir-los com en el cas de Can Serra, confeccionar els programes, fer la propaganda, sovint anar casa per casa amb el padró a la mà,⁵³⁶ Empeses per les associacions de veïns, els propis veïns i veïnes o, en alguns casos, les comunitats cristianes de base, una idea força de les escoles era la del desenvolupament comunitari amb el criteri que les persones no només havien de tenir uns coneixements o un títol sinó que havien de participar a l'aula i a la vida del barri. La millor manera d'ensenyar la participació era/és que l'escola participés de i en la vida social de l'entorn i de la ciutat, com una entitat més. Hi era present en els actes culturals, lúdics o reivindicatius. Ho constata Quítllet (1983), que destaca que una de "les característiques d'aquesta escoles d'adults de la transició és que estaven inserides en el seu entorn i amb voluntat de transformar-lo" (152).

Aquesta idea força es va mantenir un cop institucionalitzades les escoles de persones adultes i aconseguit el pas a funcionaris del professorat. Però molt aviat les associacions de veïns, les associacions culturals, els partits i sindicats que les havien fet possible amb la lluita

⁵³⁶ Els Ajuntaments democràtics en aquella època podien facilitar el nivell d'instrucció nominal de la població.

conjunta amb els mestres i les mestres voluntàries, es van anar retirant de les escoles - s'ha aconseguit una reivindicació, hi ha molts altres problemes a resoldre -, i les van anar deixant en mans del professorat que amb el temps, com ja hem dit, sumava preocupacions vitals i també, amb el temps, els equips es van anar remodelant.

L'escola d'adults que estava pensada com un recurs cultural/educatiu **del** barri o la comunitat local, comença a configurar-se com a recurs de l'administració **per al** barri. En conseqüència, la població adulta local que havia de ser subjecte de la gestió del seu propi creixement cultural a través, entre d'altres, de les escoles d'adults, esdevé progressivament objecte d'una institució i un programa escolaritzat adaptat a les persones adultes.

“Progressivament” significa que és un procés lent, no homogeni, no igual a tot arreu, però indica una tendència contra la qual el paper de resistència al desgast es va fent cada cop més difícil i individual, i el manteniment o creació de projectes innovadors topa amb totes les dificultats de les corrents socials acomodaticies i les administracions molt burocratitzades i normativistes. Hi ha, per tant, tres forces en joc, les necessitats educatives de l'entorn, el professorat i l'administració. No són excloents i les tres d'una forma o altra sempre hi són presents, però segons el pes relatiu de cadascuna podem parlar de tendència comunitària, corporativa o administrativista. Quan el fil conductor Administració Escola és clarament dominant podem parlar d'una escola entotsolada: els projectes són homogenis arreu, la mateixa oferta en qualsevol territori suposadament uniformes.

El procés d'hegemonitzar el control per part de l'administració educativa també ha estat gradual. En un document de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament del curs 1986-87 (Direcció General..., s/d) s'inclou un Annex a omplir per la inspecció després d'haver visitat una aula o centre. En aquest Annex, entre moltes altres qüestions s'inclou un apartat: “Relació de l'escola/aula d'E.P.A. amb el seu entorn”. A continuació s'ha de consignar “L'escola es relaciona amb les següents entitats del

barri”, “Pels següents motius”. Les línies a omplir pressuposaven que l’escola podia tenir relacions amb sis entitats de l’entorn, fent constar el temps que hi dedicava. Això en el Departament d’Ensenyament, en els anys noranta, en el Departament de Benestar Social, les instruccions de començament de curs contemplaven l’oferta sociocultural que havia estat creada històricament per les pròpies escoles.

S’està lluny avui d’aquestes normatives i també de les aportacions que la Coordinadora d’escoles d’adults feia a l’Escola d’Estiu de 1976 al document “Per una nova escola pública” en el que s’afirmava:

que cal posar en pràctica un veritable programa d’EPA, el qual cercant una imatge d’escola nova, focus d’animació cultural dins d’una àrea concreta comportaria una planificació científica i descentralitzada d’aquesta etapa educativa sota els controls dels organismes populars (AA de VV, Sindicats Obrers entre d’altres) i gestionat pels mateixos alumnes i mestres de la dita escola d’adults (Acebillo, 1977, p. 39).

A la publicació de l’escola del Clot en el seu 25è aniversari, un mestre escrivia ara fa vint anys:

L’escola del Clot, i totes escoles d’adults, han canviat molt en 25 anys (...) Als inicis era el predomini de la utopia i el que és substancial avui és el predomini de la qualitat de l’ensenyament. La proposta de síntesi entre utopia i qualitat, si és cert que les dinàmiques socials tenen oscil·lacions pendulars, podria posar-nos a empènyer cap a la utopia (Elies, 2002, p. 3).

I adaptant les teories de Wilson (1999) sobre l’evolució de la humanitat, al començament es treballava en grup i en els grups cohesionats, segons Wilson, es normal la col·laboració i l’altruisme, poc a poc ha anat imperant la selecció individual que afavoreix comportaments que fan prevaldre la conveniència personal i el relaxament.

La selecció individual s'anomena llei del funcionariat. El professorat arriba a una escola de persones adultes a través d'un concurs en què es valoren els seus **mèrits personals**: antiguitat, cursets, articles,... Ha demanat un centre determinat per mil motius diferents, però no necessàriament en funció d'un projecte de centre que per a ell o ella és atractiu. En conseqüència, no és fàcil constituir equips en funció d'un projecte, malgrat el percentatge que les normatives permeten cooptar. No solament això, sinó que pot existir un imaginari social, instal·lat també en sectors de l'administració educativa, segons el qual els CFA són una destinació fàcil, tranquil·la, sense problemes, que pot ser cobejada per professorat cansat de la seva situació a l'escola o l'institut. Molt esporàdicament, en algun moment històric, ha estat recomanada a professionals amb algun problema mental.⁵³⁷ Hi ha una realitat, als CFA la pressió directa no ve dels pares com a la primària, ni dels propis adolescents com a la secundària, sinó de la pròpia consciència professional del professor o professora: la formació de persones adultes és voluntària, hi ha problemes sens dubte, però la voluntarietat de l'assistència permet la via fàcil d'escapada, l'abandonament, confirmat per un estudi recent del Departament d'Educació: "al llarg dels anys s'ha observat una certa tendència a la no finalització i no continuïtat en els estudis d'adults" i adverteixen que "un segon fracàs pot ser més impactant que un primer i pot tenir pitjors conseqüències" (Pradell, García Cuadro i Royes, 2022, p. 127).

Per tant, és fàcil arribar a la conclusió ja esbossada més amunt: la uniformitat dels projectes al marge de l'entorn, dissenyats amb elements formals d'escassa o nul·la operativitat, perfilats des de l'adaptació escolar per a una segona oportunitat, afegint-hi les suposades necessitats del mercat laboral, anglès fonamentalment i competències TIC. Anglès que ja fan les escoles d'idiomes i competències TIC que també tenen altres ofertes. Sembla

⁵³⁷ Recordo un cop més que l'anàlisi és sistèmica, no implica l'enorme quantitat del professorat dels CFA que treballen com a bons professionals.

com si s'hagués tancat un cercle: les escoles de persones adultes neixen de la comunitat i un cop consolidades prescindeixen de la comunitat, entotsolades. I si la comunitat, el poble, el barri, el districte fos el líquid amniòtic imprescindible per bastir un projecte d'escola d'adults?

O en paraules de Darder, P., Triadú i Darder, C. (1994) parlant del pas de les escoles del CEPEC a escola pública:

La conclusió a la qual s'arriba és que l'actual estructura administrativa de l'Escola Pública dificulta un tipus d'organització d'aquest centres basat en un projecte específic i d'acord amb una estructura coherent que impliqui el conjunt del professorat en una tasca correctiva engrescadora (p. 154)

Proposta: José Antonio Fernández⁵³⁸ en el *Libro Blanco de Educación de Adultos* del MEC (1986) i inspirador del Títol III de la LOGSE, “De l'educació de les persones adultes” plantejava el futur d'aquest sector educatiu:

La solución más convencional habría consistido en proponer una red de centros de educación de adultos en todos los distritos y comarcas, con buenos edificios dotados con profesores especialmente preparados para esta tarea en las universidades, dotados de los recursos didácticos adecuados (p. 153).

Però la actual situación no puede ser parcheada ni desarrollada (...) ya que aún reformada es un callejón sin salida” (p. 154).

Dit des de dins del MEC, “la actual situación no puede ser parcheada ni desarrollada”. Un any abans, en un article a *Cuadernos de Pedagogía*, després d'haver realitzat un treball de

⁵³⁸ Cito molt en aquest apartat a José Antonio Fernández, perquè va ser assessor d'Alfredo Pérez Rubalcaba quan era Secretari General d'Educació, autor del Llibre Blanc que havia de ser el preludi d'una Llei d'Educació d'Adults estatal que va ser frenada, inspirador del Títol III de la LOGSE sobre l'educació d'adults i posteriorment assessor a la Unió Europea. Profund coneixedor dels racons i topants del MEC.

camp durant tres anys per tot l'estat, ja plantejava la necessitat de “una propuesta alternativa”, plural, amb una base territorial concreta, configurada entorn de criteris de desenvolupament:

Hay que decidir si la educación de adultos es otra red paralela de centros escolares, o un conjunto de programas locales que utilizan los recursos educativos de los centros escolares y no escolares; o es una mezcla de ambas perspectivas (p.7).

I deu anys més tard de l'edició del Llibre Blanc, en un article a la revista *Diálogos* (Fernández, desembre 1996). es reafirmava en la seva postura parlant d'un passat/present:

Había que desmontar/integrar/renovar la estructura de la educación permanente de adultos (EPA) (...) se preconizaba con fuerza y con razones la necesidad de una formación integral, explicitándose formas organizativas y métodos posibilitadores (...) Se esbozaron los “mapas locales” en que podía tomar cuerpo la utopía de la formación integrada Y para decirlo en la vieja jerga política, nos echamos encima demasiados adversarios, sin contar con suficientes amigos y aliados. el peor adversario fue la indiferencia en el tono menor (...) es claro que el mejor desprecio fue no hacer aprecio (p. 7).

Continua ressonant entre els dirigents i l'Administració educativa aquest aforisme: “el mejor desprecio es no hacer aprecio”. Ho hem vist històricament en els capítols 6 i 8 d'aquest treball.

És cert que en una societat que sembla desconcertada qualsevol proposta de canvi ha d'arrossegar el pes del desconcert individual i de la resistència. No obstant això, la dimensió comunitària sembla l'eix imprescindible – el líquid amniòtic – perquè els projectes de les escoles de persones adultes – i en ells els professionals com a individus, però no solament com a individus al marge del projecte - recobrin la significativitat dels ensenyaments pensats per a un alumnat adult vivint en un entorn concret, amb unes problemàtiques concretes a analitzar i comprendre des d'un pensament crític.

La dimensió comunitària ha estat i és bàsicament territorial i, seguint l'eslògan conegut, l'administració més pròxima al ciutadà és l'Ajuntament. Sembla més factible treure'n profit per fer una educació integral la dependència municipal, ja que l'Ajuntament alhora té autoritat sobre els serveis que d'ell depenen i proximitat amb els que depenen de la Generalitat. Si les persones en la comunitat són part essencial d'una educació transformadora, els municipis són les entitats amb més capacitat de fer polítiques comunitàries i canvis educatius efectius. La proposta a l'entotsolament, doncs, és la municipalització de la formació bàsica de persones adultes com, per una altra banda, és pràctica comú a molts països del nostre entorn. Municipalització que en les grans ciutats mira als barris i als districtes descentralitzats⁵³⁹. L'única proposta de reforma, que pretenia repensar l'educació de persones adultes des de dins de l'Administració Educativa, la del *Libro Blanco d'Educació d'Adults* del MEC (Fernández, 1986) conduïa també a aquest camí. Camí no exempt d'interrogants i paranys que noves investigacions sobre les existents escoles de persones adultes municipals s'haurien de plantejar.

Els CFA com a institució municipal té més facilitat per coordinar-se amb altres entitats i serveis que també fan formació de persones adultes o hi són properes: centres cívics, casals culturals, punts joves, oficines de promoció econòmica, treball social, entitats diverses, biblioteques... Aquesta coordinació no pot dependre només de la bona voluntat dels professionals, ha d'estar inserida en els projectes educatius. A finals dels setanta i començaments dels vuitanta, quan el desert cultural del país s'estenia a un desert d'institucions culturals, es parlava de centres d'adults integrals o compactats⁵⁴⁰. Avui hi ha

⁵³⁹ A les pàgines 149-151 de l'estudi de Pradell *et al.* (2022) citat, encarregat pel Departament d'Educació, està resumida l'organització de l'educació de persones adultes de Finlàndia i Suècia, basades en el municipi i les instàncies socials.

⁵⁴⁰ En un document de gener de 1992, en el que la Mesa comenta "L'esborrany de reflexions bàsiques per a l'elaboració del Programa Interdepartamental de Formació d'Adults", encara defensa la idea de centre d'educació d'adults "compactat": "És necessària la integració en el mateix centre d'educació d'adults - entenem per centre no necessàriament un espai físic (edifici), si no la unitat de gestió i funcionament -

moltes ofertes educatives en sentit ampli, cal coordinar-les i no duplicar-les per intentar fer una educació integral. Tanmateix, la coordinació no és fàcil. Cal escoltar la veu dels mateixos professionals vinculats al món educatiu municipal que ens recorden que, malgrat haver estat capaços de construir una xarxa de relacions entre actors diversos, tenen dificultats per aconseguir passar “d’estar junts a treballar junts”, de “fer xarxa” a “treballar en xarxa”. És el repte de la gestió del treball conjunt i col·laboratiu (Brugué, 2021).

S’obren diverses possibilitats. Una, que depenen orgànicament de la Generalitat l’educació de persones adultes fos competència funcional del municipi que voluntàriament assumís aquesta responsabilitat. Caldria establir els termes de la responsabilitat funcional, especialment en relació a la cooptació del funcionariat en funció del projecte municipal de centre. Una altra possibilitat seria que la Generalitat, traspassés les competències i els recursos de la formació bàsica de persones adultes als municipis. Hauria de ser responsable de la planificació del territori, reservar-se la capacitat d’intervenció en cas de negligència municipal, dictar la plataforma comuna dels currículums que suposen una titulació del sistema educatiu i el seguiment de les normatives que s’establissin. Evidentment el canvi hauria de ser progressiu i deixa molts interrogants oberts que caldria anar reflexionant. La contractació del professorat no pot esdevenir a precari com passa sovint en l’actualitat municipal, ha de tenir com a mínim la mateixa capacitat adquisitiva i seguretat laboral de l’actual professorat de persones adultes.

Tanmateix, com hem apuntat, la dependència municipal no és sinònim de gestió comunitària, la facilita, però no l’assegura, i si no es crea una sòlida estructura comunitària no es poden evitar ingerències anòmales amb els possibles canvis de sensibilitats polítiques a les eleccions quadriennals. La gestió comunitària és un altre dels elements que caldria treballar a

dels tres àmbits [formació bàsica, laboral i pel lleure i la cultura] Mesa per a l’Educació d’Adults de Catalunya (maig 1990), (Arxiu CCOO).

fons, com es plantejava Rosa Quillet (1983). En una escola municipal d'educació de persones adultes, qui dissenya l'oferta, el municipi, el professorat, els i les participants, les associacions vinculades a la gestió,...? Tenint en compte, amés, l'oferta vinculada a l'expedició de títols.

I de nou Fernández (1985):

Casi todos los países de nuestro entorno tienen estructuras pertenecientes a distintos momentos históricos y están inventando nuevas estructuras para responder a los desafíos actuales (...) Es necesario, por tanto, diseñar estructuras con capacidad de autotransformación, que es una de las dimensiones de las instituciones adaptadas a las crisis: incorporan los mecanismos de autoconversión (p. 6).

Els consistoris com a part integrant de la societat respiren la mateixa atmosfera social de despreocupació per l'educació de persones adultes. M'ho confirmava Sebastià Parra explicant la seva experiència del Pla Local "Fem un Salt solidari":

El Pla Local tenia dues persones contractades amb prop d'un centenar de voluntaris. Era una qüestió de tres bandes, Benestar Social, Ajuntament de Salt i Universitat de Girona, sinó hi ha molta voluntat en les coordinacions les coses al final es podreixen i si a més a més hi ha gent que fot pals a les rodes... A l'Ajuntament hi havia personatges que després de sis mesos i de tres convocatòries encara no coneixien el Pla Local, perquè no els havia interessat i perquè a més a més aquí en les comarques gironines, s'intuïa que es perdia vots recolzant accions de suport a la immigració. Hi havia un racisme institucional. El càlcul electoral prevalia sobre qualsevol cap altre consideració.⁵⁴¹

En resum: la constatació històrica és que l'únic espai que té l'educació de persones adultes a l'administració educativa és l'espai marginal d'una segona oportunitat compensadora i "retroescolar" com escrivia Llopart (1995):

⁵⁴¹ Annex entrevistes n. 34, Sebastià Parra.

el model organitzatiu i funcional de les escoles d'adults és un succedani del model escolar abans i ara. (...) Són escolars el “cos” administratiu de professionals, el temps i l'objectiu de dedicació, l'organització dels centres, l'estructura directiva, la inspecció, les plantilles de matriculació, el concepte de centre, les aules, etc. (:::) les escoles d'adults caminen acceleradament cap a la seva implosió compensatòria (...) Resultat de tots aquests canvis socials han aparegut nous públics. No deixa de ser simptomàtic la seva difícil acomodació a les escoles d'adults (p. 5).

Els nous públics han tingut difícil acomodació al menys a la ciutat de Barcelona on les estadístiques estan molt ben construïdes, però també té difícil acomodació el “no-públic”, los “nadies” de Galeano. L'estudi encarregat pel Departament d'Educació parla de públic “ocult” i la necessitat de crear

vincles i el treball en equip entre diferents estaments, administracions i entitats socials per trobar, identificar i conèixer aquests col·lectius, saber quins són els motius pels quals encara no estan accedint a un Centre de Formació per a Persones Adultes, i ajudar-los perquè hi puguin accedir (Pradell *et al.*, 2022, p. 127).

L'experiència històrica d'aquest treball, la gairebé impossibilitat de col·laboració entre Departaments de la Generalitat a través de la Comissió Interdepartamental en formació de persones adultes, l'escassa col·laboració en aquest tema entre la Generalitat i els municipis més enllà de les autoritzacions formals, l'experiència similar viscuda al MEC a la dècada del vuitanta, fa que aquesta necessitat d'establir “vincles entre diferents estaments, administracions i entitats socials” ens porti a algun tipus de proposta municipalista que obriria una nova etapa de possibilitats, amb sinèrgies comunitàries, no exemptes de risc com ens recorda Paraiso (4 de maig de 2022).

9.5 L'únic permanent de l'educació de persones adultes: la invisibilitat

Des d de vista dels mitjans de comunicació ja hem vist que la visibilitat ha oscil·lat en aquests cinquanta anys. Relativament present durant la transició i els primers anys de la democràcia, entra en fase d'hivernació als vuitanta a Ensenyament, reapareix amb força als noranta pels enfrontaments amb el Departament de Benestar Social i desapareix quan torna a dependre d'Ensenyament. També hem vist alguna de les causes: “culpabilitzar” a l'individu jove o adult de la seva manca de formació, quan ha tingut “les mateixes” oportunitats de formar-se que la resta de ciutadans – és el seu problema! -, el poc interès de sindicats i partits pel tema i, en conseqüència, la marginalitat que ocupa a la pròpia Administració Educativa. Algú recorda amb les diferents lleis d'educació, LEC, LOE, LOMCE, LOCE, LOMLOE, comentaris públics, discussions polítiques al Congreso o crítiques, sobre el tractament que li donava la llei en discussió a l'educació de persones adultes? Paco Jiménez (2006) Degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona escriu en el 30è aniversari de l'escola d'adults de Salt: “No havia tingut mai contacte amb experiències d'educació d'adults i no coneixia quin era el treball que desenvolupaven els mestres de l'Escola d'Adults de Salt a l'hora de donar resposta a les necessitats dels seus alumnes” (p. 148). Normal invisibilitat. Personalment, el Degà, ha passat per l'educació infantil i per la Secundària fins a la Universitat. No ha passat per educació de persones adultes lògicament atès el model de segona oportunitat. Podria haver passat des del plantejament de competències bàsiques per a la vida (per exemple, cuina de supervivència, reparacions domèstiques, exercicis de manteniment, passejades històriques per l'entorn...)

José Antonio Fernández (desembre 1996) al seu article ja citat de *Diálogos* explica la seva presència al MEC els anys vuitanta amb un equip ministerial ben disposat a fer reformes en profunditat.

El encuentro de alguien que venía de los extramuros, incluso del sector entonces heterodoxo de la educación de adultos, con un equipo ministerial empeñado en reformas educativas en general, pero a los que el asunto adulto les resultaba marginal (la EPA) o atractivo pero inasible por no integrable en el sistema educativo” (p. 5).

Aprofito els adjectius que gairebé quatre dècades després continuen dibuixant la realitat de l’educació de persones adultes als departaments o ministeris que gestionen el sistema educatiu. Continua estan *extramuros*, és anedòtic, *inasible* – no sé sap què fer-ne, en el millor dels casos, quan es pensa que s’ha de fer alguna cosa⁵⁴² –, i no és integrable, en si mateixa, dins el sistema educatiu, si no és com a segona oportunitat. Cal afegir l’exigu pes a l’Administració Educativa - l’alumnat dels CFA representen menys d’un 5% del total de l’alumnat que depèn del Departament d’Ensenyament i el professorat menys d’un 2% -, i que la responsabilitat dels CFA recau en un Servei entre una cinquantena de serveis del Departament. Un Servei pot proposar mesures, però no té capacitat de decisió. Hi ha moltes possibilitats que per els seus superiors sigui un tema marginal.

Hi ha, amés, una circumstància afegida que accentua l’apatia administrativa i pública: la situació social d’algunes de les persones que assisteixen a un CFA i el caràcter de formació voluntària de totes, difícilment farà que de forma multitudinària surtin al carrer a reivindicar millores; difícilment ho farà un professorat reduït i dispers.

Proposta: Parlar de l’educació de persones adultes no exclusivament com un dret. sinó relacionant sempre els baixos nivells culturals/acadèmics amb les conseqüències escolars, socials i econòmiques que té el fet de desentendre’s, tal com hem recollit en el capítol 3r i en un paràgraf anterior.

⁵⁴² L’encàrrec del Departament d’Educació citat (Pradell, 2022) tracta de “comprovar si la distribució actual dels Centres de Formació per a Persones Adultes és coherent i satisfà les necessitats formatives territorials” (...) “Es valorarà la formació de persones adultes reglada però no s’analitzarà si l’oferta i el currículum és coherent o no” ni” si és necessària la realització d’altres formacions als CFA’s” (p. 9).

Des de la campanya d'alfabetització de 1963 una de les motivacions dels governs per preocupar-se del baix nivell cultural/acadèmic de la ciutadania i a actuar en conseqüència és la comparació amb altres països, especialment del nostre entorn europeu. En aquell moment era l'analfabetisme, una “vergonya nacional”. Ara és l'abandonament escolar. Cal aprofitar aquests imputs, no de forma aïllada, sinó dintre del marc d'una formació de persones joves i adultes renovada.

En una entrevista a Simona Levi, autora de *#Fake you, Fake News* i *Desinformació* afirmava al diari *ARA* que “la visibilitat és poder” (*ARA*, 17 de novembre de 2019).

9.6 Què ha de fer una escola de persones adultes? La indefinició d'objectius

Al llarg de la història d'aquest cinquanta anys les escoles de persones adultes, a més de possibilitar els coneixement i les titulacions acadèmicament bàsiques, han fet una oferta educativa àmplia i dispar, reconeguda o permesa oficialment fins l'any 2006. Hem fet un recull dels diferents tallers que s'han ofert en funció de les possibilitats de cada escola i les demandes recollides: 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... Fins l'any 2006 ja hem dit que hi havia una permissivitat oficial. No en va la Llei de Formació d'Adults parlava de tres àmbits.

A partir de 2006 tots aquests tallers han quedat relegats a les associacions d'alumnes, si n'hi ha, i s'ha introduït el COMPETIC i les llengües, català, castellà i llengües estrangeres, fonamentalment l'anglès. Algunes d'aquestes ofertes es dupliquen en alguns dels seus nivells: el català també l'ofereixen els CPNL i les llengües les EOI. Amb tot, hi ha un interrogant

fonamental per resoldre i que la inèrcia de la segona oportunitat escolar ha impedit mentalment i administrativament plantejar-lo: **què ha d'ofedir una escola de persones adultes? Quina és la seva missió, què ha de fer?** Amb quins criteris s'ha tret l'educació física o els ensenyaments musicals i plàstics dels currículums de les persones adultes, si són obligatòries per llei orgànica? Amb quins criteris s'escapcen les matemàtiques o la literatura? Quins són els criteris per escapçar l'oferta o ampliar-la?

La funció de l'escola en relació a la cultura, no és pas adaptar-se a les demandes dels "clients" (manipulats, seduïts, influenciats... alienats) per milions d'estímuls mal processats, poc sedimentats i escassament garbellats, sinó la d'ajudar a fer-se un marc de referències sòlid i ampli, un nucli estable d'informacions, coneixements i competències, que permetin als ciutadans poder elegir i respondre amb criteri, poder processar i interpretar, comprendre en definitiva el gavadal de dades i possibilitats que ens arriben (Besalú, 2006, p. 132).

Repetim la pregunta, quins són els criteris per escapçar l'oferta o ampliar-la? Criteris teòrics, tècnics, organitzatius, compassius, de mercat laboral? Mai s'han explicat públicament.

Proposta. Què ha de fer un CFA? Amb alguna entitat hem començat a treballar i concretar l'abast del concepte de formació en competències bàsiques per a la vida, competències acadèmiques, personals, socials i ciutadanes, en línia amb els documents europeus com EURYDICE (2002), el Parlament Europeu i el Consell (2006) o DeSeCo-OCDE, on es fan servir indistintament les paraules competències clau, transversals, fonamentals, essencials o bàsiques (Ayuste, Casamitjana, Ferrer, Formariz, (coord.) i Massot, 2009). Les competències bàsiques per a la vida no es poden limitar a les competències acadèmiques bàsiques, sinó a formacions que es poden considerar fonamentals en l'àmbit de la salut física i psíquica, en l'àmbit prelaboral, ecològic, consumista, digital, social, ciutadà, cultural, parental,...

Els objectius del CFA, per tant, han d'anar en una doble direcció: competències que tendeixen a perfeccionar els coneixements acadèmics bàsics, les habilitats comunicatives de la persona, les seves habilitats transprofessionals i la comprensió crítica de l'entorn per facilitar una dinàmica participativa en la societat i l'enfortiment de la democràcia. Però també competències de caràcter social que incideixin en les causes de les desigualtats socials, del patriarcat ancestral o del risc ecològic. Això significa una educació integral i contextualitzada, en la qual el CFA dona resposta a les necessitats individuals i grupals no ateses per altres entitats o institucions al territori i col·labora en l'enfortiment de la xarxa educativa local, de la que el CFA hauria de ser un dels pilars dinamitzadors. La creació d'una xarxa educativa local, no solament persegueix beneficis funcionals d'aprofitament de recursos sinó que té una idea estratègica, enfortir la comunitat. No hi ha dubte que és una proposta que ha de tenir desenvolupaments programàtics i orgànics més concrets, amb una oferta comuna per a tots els CFA i una de contextualitzada en el territori.

El concepte de xarxa com estem veient implica molts agents. Els CFA són centres amb una estructura administrativament establerta, però les entitats, algunes de les quals estan fent un servei educatiu públic tenen una condició administrativament voluble, poc reconeguda i sotmesa a subvencions inestables. En un treball de la Fundació Bofill, *Mai no és tard per aprendre* (Estrada, Causa i Verrié, 2021) després de constatar “la manca de vinculació [dels CFA] amb els barris i la comunitat” treu com a conseqüència que

l'oferta formativa no interpel·la certs col·lectius ni s'adequa prou a les seves necessitats.

Les estadístiques disponibles del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya sobre centres reglats mostren que en els últims anys, s'ha reduït considerablement el nombre d'inscrits als cursos de català o de primers nivells de castellà, i també el de les formacions més bàsiques, com ara els cursos de formació instrumental (alfabetització, neoelectors, etc.) o el de competències inicials d'informàtica. Aquesta tendència de

desaparició de l'educació primària⁵⁴³ dels centres públics de formació de persones adultes, és anomenat per alguns agents del sector “procés de secundarització” (p. 67).

Aquests sectors de la població, els més necessitats des del punt de vista educatiu, són progressivament aollits per les entitats sense ànim de lucre, amb un estatus de precarietat i incertesa, insistim, que no correspon al servei públic que estan fent.

Una de les característiques positives dels CFA és la intergeneracionalitat. Una programació basada en les competències bàsiques o clau obriria la porta a públics qualificats, experts en la seva matèria però que poden necessitar competències o recursos bàsics en algun aspecte de la seva vida quotidiana. La intercredencialitat seria un punt d'arribada positiu per a tots i totes les participants.

9.7 Estancament i lenta implosió o canvi i transformació

Vaig començar aquesta investigació històrica des del convenciment de la necessitat que tota la societat titulada o no, adulta o jove, havia de posseir competències bàsiques per a la vida, que no són solament acadèmiques, que inclouen habilitats manuals, inter i intrapersonals, socials, etc., i que tampoc són les mateixes per totes les persones immerses en situacions vitals diferents al llarg de la seva vida. La convicció incloïa que el millor i exitós sistema acadèmic obligatori i postobligatori mai podrà profetitzar els canvis de la societat, tècnics, demogràfics, ecològics, polítics,... en els seixanta, setanta, vuitanta anys que els adolescents o joves titulats o no titulats tindran com a esperança de vida quan acabin els seus estudis, exigint-los noves competències bàsiques (si la humanitat és capaç de frenar la pulsio al suïcidi col·lectiu). Finalment la investigació plantejava quin havia de ser el servei públic que donés resposta a les competències bàsiques per a la vida, vetllant especialment pels sectors exclosos i pel no-públic Aquest ha estat el fil conductor d'aquesta tesi que dona sentit

⁵⁴³ Aquesta terminologia, primària i secundària, en l'educació de persones adultes és un reflex de la mentalitat “retroescolar” que l'acompanya des de les primeres escoles d'adults en plena dictadura.

a una trama que sense un fil conductor no seria més que una col·lecció de fets i personatges sense teixir.

Hem vist en el capítol corresponent, com a principis dels setanta en plena dictadura neixen a Catalunya les primeres escoles d'adults estatals⁵⁴⁴, hereves de la Campanya d'Alfabetització de 1963 i de la seva supressió el 1973, ja que l'analfabetisme havia desaparegut per Decret a Espanya. En aquells moments el moviment naixent d'escoles d'adults alternatives i comunitàries les anomenaven despectivament "l'EPA antiga". Quines diferències hi ha entre el model conceptual i organitzatiu dels actuals CFA i el d'aquelles escoles nascudes a la dictadura? La comparativa no troba cap diferència de model. Hi ha hagut modificacions motivades pels canvis en el sistema educatiu ordinari, al que està subordinada l'educació bàsica de persones adultes actual, amb l'entrada de professorat de secundària i nous currículums. També hi ha una nova oferta educativa que respon suposadament⁵⁴⁵ a les exigències del mercat i els avenços tecnològics, idiomes estrangers i informàtiques. Tanmateix, l'organització és escolar, el calendari és calendari escolar al marge de les necessitats de l'alumnat jove o adult, la inspecció és de primària o secundària sense preparació específica en pedagogia adulta, igual que el professorat, amb una oferta en principi idèntica en tots els CFA al marge de l'entorn i els seus problemes⁵⁴⁶. Poca o cap diferència de model amb les escoles nascudes a la dictadura. La manca de dimensió comunitària i de treball en xarxa fa que els CFA "esperin" que es matriculin els alumnes, amb el que queden fora tots i totes aquelles persones que per vergonya, baixa autoestima o

⁵⁴⁴ Eren molt poques i algunes d'elles encara existeixen com a CFA.

⁵⁴⁵ "Suposadament" és l'adverbi que correspon a la manca de criteris públics que expliquin els motius de les noves ofertes.

⁵⁴⁶ Curiosament la web oficial de la Generalitat afirma que "L'oferta educativa dels centres de formació d'adults té com a finalitat respondre a les necessitats i demandes formatives de l'entorn" i a continuació la concreta en sis àmbits acadèmics definits, fent difícil imaginar com es recullen les necessitats i demandes de l'entorn i com modifiquen l'oferta reglamentada. Recuperat de <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/educacio-adults/>

desconeixement del servei no s’hi veuen cridats: los “nadie”, el no-públic. Coincideix una de les propostes de millora de l’estudi encarregat pel Departament d’Educació: “Si els centres van a les persones i no són les persones les que han d’anar al centre, es donarà servei a molts col·lectius que fins ara han estat ocults i no s’han manifestat en la matrícula dels centres” (Pradell *et al.*, 2022, p. 128).

Es planteja un interrogant amb base històrica: la formació en competències bàsiques de persones adultes, la que està gestionada per l’Administració pública, pretén transformar la societat en una societat més culta, crítica i participativa, o pretén simplement donar servei a l’individu que es matricula? Opció social o opció de mercat? Si té com a objectiu l’opció social cal que es transformi en una escola comunitària, amb sinèrgies entre entitats i serveis propers, perquè el “no públic”, el “públic ocult” pot ser que necessiti els serveis socials, o connecti amb els clubs esportius o arribi la seva situació als educadors/es de carrer, etc. i l’informin i l’animin a anar a l’escola comunitària del barri o poble. Un cop al centre, el boca orella és el mitjà transmissor que pot arribar a la tertúlia d’un bar o a una reunió familiar. En aquest cas, dependre del municipi facilitaria, com hem dit, les sinèrgies entre els serveis de proximitat. Dependre de forma uniforme de la Generalitat⁵⁴⁷ facilita la indiferència en relació als altres serveis.

Si, pel contrari, l’objectiu per passiva és la de mercat educatiu, segons la història d’aquest 50 anys, fins i tot en el moment de la pertinença a Benestar Social, amb tota la gran presència institucional del període, l’Administració, en comptades ocasions, ha fet propaganda de les escoles de persones adultes. Interessa molt poc al sistema quantitativament, i qualitativament també per l’encaix extern al sistema educatiu. I un mercat sense màrketing sembla tendir com a molt a l’estancament en la demanda o probablement a la lenta implosió i pèrdua de

⁵⁴⁷ Ja hem plantejat més amunt que això no significa que la Generalitat es pogués desentendre’s i hem assenyalat les seves responsabilitats.

dinamisme. Malgrat l'esforç de bona part del seu professorat. Com hem vist, segons les dades els CFA van perdent pes entre els sectors educativament més necessitats, i l'aparició de les escoles de segona oportunitat apunten a perdre pes també entre les edats més joves.

Recuperar el dinamisme segons la nostra anàlisi històrica significaria tornar a obrir-se a l'entorn com a escola **de** la comunitat treballant en xarxa i plantejar-se com a projecte el dilema de continuar sent corretja de transmissió dels valors dominants o pretendre professorat i alumnat treballar la consciència crítica activa.

Finalment, alguns d'aquests sectors socials que van abandonant a la pràctica els CFA en el seu procés de secundarització recalquen en entitats sense finalitat de lucre que, com ja hem dit, fan un servei públic educatiu. Caldria legislar un encaix pressupostari perquè el seu servei públic no fos a canvi de la inseguretat econòmica i laboral permanent. I, alhora, arbitrar els sistemes de comprovació eficaç de la gestió del suport públic rebut.

Els canvis de model en l'educació en competències bàsiques de persones joves i adults no són fàcils de dur a terme. Les resistències serien importants. La gestió comunitària demana una aproximació teòrica i pràctica complexa, però la història ens ha portat a aquestes conclusions que assumim amb el pessimisme de la raó i el gramscianisme de la voluntat. Xavier Besalú (2006) pot posar el punt final:

“Hem de menjar utopies per dinar i per sopar, ja que podria molt bé ocórrer que la major utopia fos creure que es pot viure sense utopies”, va escriure Regis de Morais. Menjar utopies vol dir per mi insatisfacció permanent, però idees clares; un futur per construir i un present que camina; forçar els condicionaments sense abandonar les complicitats (p 133).

Referències

- Acebillo, P. (1977). *La Coordinadora de Escuelas de Adultos de Barcelona*, p. 39 (Document policopiat. 91 pp. amb els annexos)
- ARA (17 de novembre de 2019). Entrevista a Simona Levi. Recuperat de https://www.ara.cat/societat/simona-levi-antoni-bassas-entrevista-feixisme_129_3034102.html
- Ayuste, A., Casamitjana, M., Ferrer, M., Formariz, A. (coord.) i Massot, M. (2009). *La formació bàsica de persones adultes. Imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica*. Barcelona: ICE de la UB
- Besalú, X. (2006). Inici de (càntic) diccionari. A AAVV *Escola d'Adults de Salt, 30 anys al servei del poble*. Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt, 132-133.
- Botey, J. (abril 1978). La educación de adultos hoy. *Cuadernos de Pedagogía* (40), 26-29.
- Brugué, Q. (12 de setembre de 2022). Mestres, si us plau, parleu de política! *El diari de l'Educació*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/mestres-si-us-plau-parleu-de-politica/>
- Canimas, J. (2006). Esperit de frontera. A AAVV. *Escola d'adults de Salt. 30 anys al servei del poble*. (p. 139). Salt (Girona): CFA Les Bernardes / Escola d'Adults de Salt.
- Darder, P., Triadú, J. i Darder, C. (1994). *El centre educatiu. Algunes propostes de millora a partir de l'estudi i la reflexió sobre l'actuació de sis escoles del CEPEC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana)*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (s/d). *Memòria d'Educació Compensatòria. Programa d'Alfabetització. Curs 1986-87* (Document policopiat, 42 pp.)

- Elies, S. (2002). Manifest. A AAVV. *25 anys. Escola d'adults del Clot, 1976-1977, 2001-2002*. Publicació de l'escola d'adults del Clot, p. 3.
- Estrada, M., Causa, A. i Verrié M. (2021). *Mai no és tard per aprendre. Reptes i necessitats de la formació durant l'etapa adulta*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Fernández, J. A. (1985). Un desafío a las administraciones y a la sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, (125), 4-7.
- Fernández, J. A. (1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández, J. A. (desembre 1996). El libro blanco abierto, diez años después. Evocaciones de un testigo. *Diálogos* (8), 5-10.
- Freire, P. (1996). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Greene, G. (2004), *El tercer hombre*. Madrid: Diario EL PAIS.
- Goytisolo, J. (30 de maig de 2014). De nuevo en el furgón de cola. *EL PAIS*. Recuperat de https://elpais.com/elpais/2014/05/29/opinion/1401354879_646139.html
- Jiménez, P. (2006). 30 anys d'educació inclusiva. A AAVV. *Escola d'Adults de Salt. 30 anys al servei del poble*. Salt (Girona): CFA Les Bernardes/Escola d'Adults de Salt, 148.
- Llopart, J. (1995). 15 anys d'Educació Bàsica de persones adultes. *PAPERS d'Educació d'Adults*. (25), 5-6.
- Mesa per a l'Educació d'Adults de Catalunya (maig 1990). RESOLUCIÓ DE LES JORNADES del 12 i 15 de MAIG DE 1990 (Document policopiat, 4 pp. Arxiu de CCOO).
- Pairó, G. (25 de setembre de 1991). La Mesa d'Educació d'Adults de Girona proposa el foment de convenis locals. *El Punt*.
- Paraiso, R. (4 de maig de 2022). Cap a una municipalització dels centres de formació de persones adultes? *El diari de l'educació*. Recuperat de

<https://diarieducacio.cat/aprenentatge-al-llarg-de-la-vida/2022/05/04/cap-a-una-municipalitzacio-dels-centres-de-formacio-de-persones-adultes/>

- Pineda, O., Parra, S. (2014). *El sueño que fue. Un relato sobre la alfabetización de Nicaragua*. Managua (Nicaragua)/Santa Eugènia de Ter (Girona): AEPCFA (Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador).
- Pradell, J., García Cuadro, S i Royes, N. (2022). *Estudi sobre la distribució de recursos dels Centres de Formació de Persones Adultes (CFA) de titularitat del Departament d'Ensenyament*. Sant Cugat del Vallès (Barcelona): Eubuilding.
- Quitllet, R. (1983). *L'educació d'adults a nivell basic. Estudi d'un grup d'aules d'adults de la província de Barcelona*. Bellaterra (Barcelona): ICE/UAB.
- Terricabras, J. M. (2006). L'escalfor de l'aroma. A AAVV. *Escola d'adults de Salt. 30 anys al servei del poble*. (pp. 180-181). Girona: CFA Les Bernardes / Escola d'Adults de Salt
- Terricabras, J. M. (2017). Una educació transformadora?. A AAVV. *CFA Girona escola d'adults. 40 anys. Educació pública, popular i permanent. 1976-2016* (pp. 59-60). Girona: Centre de Formació d'Adults de Girona.
- Tuset, J. (abril 1990). Reflexions al voltant de l'E.P.A. *papers D'EDUCACIÓ D'ADULTS* (15), 11.
- Ramoneda, J. (28 de novembre de 2021). La gran dimissió. *ARA*, p. 2.
- Wilson, E. (1999). *Consilience: la unidad del conocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.