

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Debats

CAN BORDOI
AULA PROVENÇA

**La formació de persones
adultes a Catalunya:
propostes per afavorir la
participació
i evitar la desigualtat**

Autors: Montserrat Casamitjana, Miquel Casanovas
i Alfons Formariz.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Març 2005

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 16.218-2005

Índex

Preliminar: propòsit i resum del document	5
1. Reptes socials i nou escenari polític	12
Els reptes socials	12
Aquestes expectatives fan indispensable una transforma- ció de la formació de persones adultes	13
El nou escenari polític hauria de facilitar el canvi	14
Aportacions per a un debat públic	15
2. La formació de persones adultes	18
Un concepte polisèmic	18
Mantenir la desigualtat o afavorir la igualtat social, aquesta és la qüestió	19
Un pretèrit imperfecte, un futur incert: el paradigma escolar	22
Conseqüències	28
3. Marques de la desigualtat educativa: algunes dades	29
El nivell d'instrucció a Catalunya	29
Atur i nivell d'instrucció	33
Pobresa i nivell d'estudis	35
Nivell d'instrucció i noves tecnologies	37
Nivell d'instrucció i variables socioculturals	38
Un apunt sobre la salut i el nivell d'instrucció	41
No hi ha reforma eficaç del sistema educatiu si no s'actua alhora en la millora de les competències bàsiques de la població adulta	41

4. Alguns referents europeus	46
Estudi comparatiu sobre els nivells de formació	46
Els nivells de participació	50
Algunes diferències entre la FpA a Catalunya i l'entorn europeu	54
5. La rica tradició de Catalunya en FpA	59
6. Objectius que hauria d'assolir la FpA i principals característiques	62
Proposta alternativa d'organització a mitjà termini de la formació d'adults a Catalunya	64
Perfils professionals diversos en lloc de cossos i plantilles	68
Programes formatius diversos per diferents tipologies i equipaments	69
7. Propostes	73
Generalitat de Catalunya: un nou marc per a l'exercici de la corresponsabilitat	73
La responsabilitat de les administracions locals	75
Els centres i les aules de formació de persones adultes	76
Com arribar-hi abans de l'any 2007: tres propostes destacades	77
Bibliografia i documentació	78
Webs	81
Annex 1. Persones que han participat en el grup de debat	82

Preliminar: propòsit i resum del document

El desembre de 2003 es va signar l'*Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*. El seu punt 15 acorda “assumir el traspàs de l'ensenyament d'adults al departament competent en matèria d'educació i iniciar el procés per a la seva cogestió amb els ajuntaments”. El traspàs efectiu al Departament d'Educació ha acabat amb els quinze anys de gestió de la formació de persones adultes per part del Departament de Benestar Social.

Moltes de les persones alarmades pels baixos nivells d'instrucció de la població adulta de Catalunya i pels seus efectes en el rendiment negatiu de molts nois i noies en el sistema educatiu, preocupades per la dispersió i la manca de coordinació de l'oferta formativa adulta i l'absència d'anàlisi de la seva eficàcia social i educativa, pensàvem que el canvi de departament era un bon moment per iniciar un debat sobre els objectius, models i estratègies d'aquesta formació específica. Crèiem i creiem que aquest debat ha de tenir el suport de les administracions públiques, que haurien d'obviar el possible vertigen d'abandonar el camí conegut —freqüentat, però força erm— i obrir un nou itinerari, partint de la història —llarga i rica, per bé que contradictòria— de la formació de persones adultes a Catalunya. Creiem que haurien de dirigir els vents de la transformació necessària, sabent que el nou traçat compta amb una ampla tradició europea que pot ser útil per recollir experiències —les bones pràctiques—, sense copiar-les fil per randa perquè la situació de Catalunya té aspectes diferents. Els canvis socials, econòmics i culturals d'aquests darrers trenta anys obliguen a replantejar el que s'ha fet fins ara.

Per avançar en les propostes de futur, una sèrie de persones que pertanyem al camp de l'educació i de la formació de persones adultes —en el sentit ampli que poden significar aquests termes quan centrem l'atenció

en el subjecte adult i la seva capacitat de formació—, ens vam trobar, eixoplugats per la Fundació Jaume Bofill, per debatre un text prèviament posat sobre la taula. El grup el formàvem educadors i formadors que hem exercit la nostra professió en el camp de la formació laboral ocupacional o contínua, en l'ensenyament del català per a persones adultes, en la formació de base, en centres penitenciaris, en els centres de la Generalitat o municipals, en la formació de persones tot just immigrades, des de centres públics o d'iniciativa social, des de la investigació i la docència universitària, des de les administracions públiques, el marc sindical o la docència directa a centres de formació de persones adultes. No es pretenia ni es podia arribar a un consens en un marc excessivament limitat en el temps, però sí captar totes les sensibilitats i reflectir les que podien bastir un discurs coherent i socialment innovador. Cal agrair l'assistència als debats de les persones esmentades a l'annex que —repetim-ho— no necessàriament subscriurien totes i cadascuna de les afirmacions exposades en aquest escrit, encara que els autors —els seus únics responsables— creiem que hem dibuixat un panorama de futur que pot desenvolupar-se amb un consens socialment ampli.

Aquest document tracta, doncs, d'unes propostes que caldria desplegar en el seu moment. Es refereixen fonamentalment *a*) a la formació de base o, si es vol completar el concepte, a la formació en competències acadèmiques, ciutadanes i laborals bàsiques i *b*) a la formació de base gestionada directament per la Generalitat des dels seus centres i aules, perquè aquest camp i aquest marc institucional concrets van ser l'objecte de l'acord de govern que hem citat. Però, és evident que no podem pensar una ordenació diferent d'aquest sector, que respongui a les demandes socials del món actual, sense abordar —ni que sigui de forma indirecta— les altres formacions de persones adultes: la formació laboral específica ocupacional i contínua, les formacions en el lleure i la cultura, les àmplies ofertes formatives que es duen a terme des dels municipis i les iniciatives socials sense ànim de lucre. Tot plegat forma una xarxa tangible i necessàriament imbricada que constitueix l'oferta formativa global que té la població adulta a Catalunya.

Al capítol 1 partim dels grans reptes de la societat catalana del present: la sensació d'inseguretat en un món globalitzat i solcat per les noves tec-

nologies, la crisi de la democràcia i les transformacions demogràfiques. Aquest món ple de reptes i d'expectatives fa indispensable una transformació de la formació de persones adultes, per promoure “la construcció a Catalunya d’una societat democràtica avançada, assegurar que les oportunitats arriben a tota la ciutadania, garantir la cohesió social i impulsar la prosperitat dels catalans i catalanes”, tal com proclama l’acord de govern i hauria d’afavorir el nou escenari polític. La proposta de debat públic hauria d’establir, doncs, les estratègies de canvi en la formació adulta perquè, també des d’aquest sector, es faciliti la consecució d’aquests objectius.

A continuació, al capítol 2, abordem el concepte de formació de persones adultes que, com a concepte polisèmic, es presta a més d’una interpretació, cosa que dificulta la comunicació. La primera intenció d’aquest capítol és que ens puguem entendre a través dels termes utilitzats en el document. No pretén, per tant, “assentar càtedra” d’hermenèutica terminològica. Defensem que, avui dia, la formació bàsica, formació de base o formació en competències bàsiques és necessària no solament per a les persones adultes que no tenen el títol bàsic d’educació secundària, sinó per a tota la població adulta —amb titulacions o sense—, ja que tota la població està immersa en l’espiral del canvi i l’esperança de vida un cop acabada l’educació secundària és de més de seixanta anys. Un jove de setze anys pot imaginar-se, avui, com serà la societat de l’any 2060? Podem pretendre que no hagi d’actualitzar de mil formes diferents (en cursos organitzats, a través de la seva experiència pràctica i comunicativa o —segurament— a través d’una amalgama de totes les formalitats possibles) la formació bàsica rebuda a l’institut?

En el capítol afirmem que el paradigma de la formació de persones adultes a Catalunya ha estat i és l’escolar des de l’època de la dictadura, i el seu objectiu és la legitimació social de les mancances del sistema educatiu. Aquest paradigma provoca que molts dels joves que no han obtingut el títol del sistema educatiu tornin a tenir dificultats als centres de formació de persones adultes i que bona part de les persones amb nivells d’instrucció baixos no la vegin atractiva pel seu caràcter de marginalitat, de gueto, i se n’allunyin, tot reproduint la desigualtat cultural i social. El repte és, doncs, afavorir la igualtat social a través d’un nou paradigma de formació de persones adultes, d’una nova formació.

És urgent, doncs, iniciar una nova formació de persones adultes ja que, malgrat els importants avenços culturals del nostre país en els darrers anys, aquest document ens recorda que prop de dos milions de persones adultes no tenen cap títol actualitzat del sistema educatiu i un milió i mig només té el graduat en educació secundària (capítol 3). El 64,5%, gairebé les dues terceres parts, només tenen la primera titulació. “És l’herència de l’endarreriment cultural i educatiu que Catalunya ha rebut de l’Espanya franquista”, dirà Manuel Castells. Una herència que es manté trenta anys després, ja que es continua insistint en els mateixos esquemes d’interpretació fracassats. 1) Es tracta d’una herència del passat i, per tant, la seva solució és biològica: a mesura que vagin desapareixent les cohorts de més edat, el problema s’anirà solucionant. 2) Si la població té un nivell cultural baix, cal actuar en les reformes del sistema educatiu; si es canvia l’educació inicial infantil, a la llarga, canviarà el nivell educatiu de tota la població.

En una societat en transformació, aquests raonaments són, tanmateix, suïcides perquè el tren que s’ha agafat avui demà estarà aturat a la primera estació i caldrà estar preparat per agafar el que surt a la via del costat. Esperem que el sistema educatiu doni aquesta formació als infants per canviar de via, però què fem durant mig segle amb els sectors de la població adulta —les quatre cinquenes parts de la població total— que potser estan en via morta? El nivell baix d’instrucció de la població adulta, a més, repercuteix en l’èxit escolar dels fills, reproduint un cercle viciós que explica que tants anys després encara haguem de recordar l’herència de la dictadura, en part, perquè s’ha negligit la formació de persones adultes. El capítol conclou insistint que: 1) no hi ha reforma eficaç del sistema educatiu si no s’actua, alhora, en la millora de les competències bàsiques de la població adulta; 2) l’actualització de les competències bàsiques necessàries s’ha de fer mitjançant una nova formació de persones adultes no escolaritzada, si no es vol dificultar l’entrada recurrent de la població més gran de divuit anys en aquests nivells de formació i, per tant, crear un factor de marginalització indirecte, i 3) el nivell baix d’instrucció també acompanya l’atur i la manca de competitivitat del nostre aparell productiu, la pobresa, el retard en el coneixement dels estàndards informàtics, la minsa lectura de llibres, el nivell cultural baix o l’ús social del català.

En relació a la resta de països europeus, l'Estat espanyol està en posicions de descens —fent servir l'argot futbolístic (capítol 4). Es troba en el pilot de cua, tant pel que fa als nivells d'instrucció bàsica, com als de secundària o superiors. L'avaluació que aporta el programa PISA 2003 sobre els resultats comparatius de l'alumnat de 15 anys de diversos països tampoc no és gaire galdós —ni per l'Estat ni per Catalunya—, tot i que Catalunya té resultats més favorables. El baix nivell del nostre alumnat actual reforça l'argument de la importància de la formació de persones adultes en el present, alhora que es reforma, també en present, el marc educatiu dels infants i adolescents. Dels dos presents transformats podrà néixer un futur cultural diferent.

Els índexs de participació de les persones adultes en processos formatius també ens situen en posicions poc privilegiades en comparació amb altres països de l'OCDE. Les persones amb nivells més baixos acostumen a tenir menys ofertes formatives que, a més, moltes vegades no arriben al seu destí perquè, sovint, tenen una difusió inadequada. Per tant, es crea un altre cercle viciós en què els més formats es continuen formant i els menys formats no arriben ni tan sols a la formació possible. Més encara, a casa nostra, la relació entre la participació en processos formatius dels nivells més ben formats acadèmicament i els nivells menys formats és la més discriminadora de tots els països europeus i assimilats. En conseqüència, no és estrany que el diferencial de nivells acadèmics i culturals amb aquests països es mantingui —quan no s'amplia— malgrat el pas dels anys. Tot això, sumat a un finançament que, comparativament, és molt escàs.

Més distincions. A diferència del que passa a casa nostra, en els models europeus, la gestió municipal de les formacions adultes té un pes considerable. La iniciativa social no lucrativa també deixa la seva petja en la proposta i en l'execució de programes formatius a Europa. En canvi, la població adulta catalana té unes necessitats educatives molt importants i, a diferència d'Europa, l'enfocament compensatori i de segona oportunitat domina la formació establerta. Tots aquests fets ens obliguen, per una banda, a canviar el rumb, però, també a construir un procés diferent del de la resta de països europeus del nostre entorn democràtic.

A Catalunya, durant el període de la transició, va aparèixer un model de formació de persones adultes que en algun lloc s'ha anomenat el *mo-*

del català (capítol 5) i que caldria millorar, analitzant com potenciar-lo i adequar-lo al present. Les seves característiques més notables han estat: *a)* entendre les competències bàsiques de forma integral, com aquelles competències fonamentals de l'educació republicana tradicional, que té la finalitat, alhora, d'educar la persona, formar el ciutadà i instruir el treballador o treballadora; *b)* promoure una formació arrelada al territori que aprofita els seus recursos educatius, en un moviment de llançadora que va del recurs cap al centre educatiu adult i del centre cap el recurs; *c)* prioritzar les minories àmplies amb més necessitats educatives; *d)* afavorir la participació a tots els nivells, fer dels centres i espais educatius una escola pràctica de participació i d'implicació ciutadana, i *e)* obrir-se, acceptar i potenciar les col·laboracions de l'entorn i de les persones voluntàries de l'entorn en el centre i en l'acció educativa, per intentar evitar l'enquistament —tan humà— dels professionals quan el centre esdevé *seu*.

A aquestes alçades del document, cal començar a concretar una alternativa al model escolar adaptatiu (capítol 6) que garanteixi l'accés universal i continu a l'aprenentatge i que estigui fonamentada en els tres peus que s'han plantejat als capítols anteriors: l'experiència europea, les característiques de la població adulta catalana i l'anàlisi de la rica i contradictòria història de la formació de persones adultes a Catalunya. Al llarg del treball, han anat sortint cinc objectius: *a)* donar resposta a les necessitats de formació en competències bàsiques de la població adulta; *b)* transformar i potenciar la xarxa de gestió pública; *c)* donar suport eficaç a les iniciatives socials que estiguin realitzant un servei públic; *d)* afavorir la participació de les persones adultes com a agents de la seva formació, i *e)* fonamentar la metodologia de la formació en el diàleg entre iguals. Aquests objectius requereixen quatre característiques fonamentals en l'organització de la formació adulta: *a)* s'ha d'establir com una xarxa de tots els agents educatius d'un territori; *b)* ha de ser flexible en el temps i en l'espai i molt arrelada a l'entorn local; *c)* ha de ser dinàmica i canviant a conseqüència de l'enfocament permanent, i *d)* ha de ser específica, pròpia de la personalitat adulta i dels seus rols socials.

La potenciació i transformació, quan calgui, dels centres de formació de persones adultes ha d'abordar la necessitat que hi comparteixin projecte diversos perfils professionals, en lloc del concepte restringit actual de cossos

i plantilles, ja que la resposta a les necessitats de formació en competències bàsiques de la població adulta exigirà diversos programes formatius per a diferents tipologies de col·lectius, amb concrecions diferents i equipaments diversos. El capítol acaba subratllant el paper fonamental que han de jugar els municipis i les entitats locals en aquesta conjuntura.

A l'últim capítol (7), ens centrem en les competències i responsabilitats de les administracions públiques a l'hora de donar la resposta adequada a les necessitats formatives de la població adulta. Si el treball ha de ser en xarxa, interdepartamental i interinstitucional, l'organisme responsable ha de tenir un mandat de govern. Des de les competències d'un sol departament no es poden implicar els altres departaments. Quinze anys de comissió interdepartamental de formació d'adults depenent d'un departament concret, el de Benestar Social, avalen la postura de la necessitat d'una política governamental supradepartamental en relació a la formació de persones adultes. La proposta històrica de la creació d'un institut de formació permanent dins el Departament de Presidència preveia les dificultats concretes amb què, després, s'ha trobat la Comissió Interdepartamental, força nominal i d'escassa projecció institucional.

Defensem, també, la idea que les administracions locals han de tenir una responsabilitat competencial més gran i l'assignació de recursos corresponent. L'eix competencial dels municipis rau en l'elaboració i el desenvolupament de plans o xarxes locals de formació de persones adultes. Això significa que el Govern de la Generalitat haurà de vetllar per l'equilibri territorial i pel seguiment i l'avaluació dels indicadors de qualitat exigibles als projectes i als programes formatius locals. Finalment, en el nou entramat que significaria una política global de formació de persones adultes, els centres i espais educatius haurien de tenir el marge d'autonomia suficient per poder actuar per projectes que responguin a les línies generals establertes a Catalunya, als plans locals del seu municipi o districte i al seu propi tarannà, discutit i acordat entre els sectors adults participants i l'entorn pròxim.

El capítol acaba fent unes recomanacions estratègiques per posar en marxa el procés de transformació fins l'any 2007.

Agraïm a la Fundació Jaume Bofill el seu suport i la seva col·laboració en l'organització de les sessions de treball i en el recull i la difusió de les aportacions de tots els qui han participat en el debat.

1. Reptes socials i nou escenari polític

Els reptes socials

Estem immersos en una societat que viu amb inseguretats, té dubtes i fins i tot “es pot afirmar que, en termes econòmics i socials, el progrés ha generat desil·lusions” (UNESCO, 1996:12) i desigualtats profundes: l'atur, la precarietat laboral i l'exclusió social són a la base d'aquests dubtes i aquestes inseguretats, juntament amb un element altament esperançador, però alhora desequilibrant i contradictori, les noves tecnologies.

Al mateix temps, les comunitats cerquen maneres per viure i convida en una societat demogràficament i socialment molt diferent de la de fa només 25 anys.

Tot això succeeix en un moment de crisi democràtica, que un sector de la societat expressa en forma de desànim i inhibició, mentre un altre sector —prou actiu— cerca noves fórmules de participació cívica.

I aquests tres grans reptes provoquen canvis ràpids i constants en les nostres comunitats, de manera que les persones adultes han d'assumir noves necessitats, troben nous interessos i —tot plegat— genera expectatives noves. La satisfacció d'aquestes expectatives “requereix un enfocament radicalment nou de l'educació i la formació. És més, la incertesa del clima econòmic actual atorga una rellevància més gran a l'aprenentatge permanent. Les polítiques i institucions tradicionals són insuficients per habilitar els ciutadans a fer front a les conseqüències de la globalització, el canvi demogràfic, la tecnologia digital i el deteriorament del medi ambient. I, tanmateix, els ciutadans, els seus coneixements i les seves aptituds són la clau del futur d'Europa”. (CCE, 2001:3)

Així, doncs, l'educació i la formació al llarg de la vida no és pas possible sense “canviar les maneres de donar educació i formació i d'organitzar

el treball remunerat, perquè la gent pugui aprendre durant tota la vida i planificar la seva pròpia combinació d'aprenentatge, treball i vida familiar". L'objectiu és aconseguir que "els coneixements i les capacitats dels ciutadans" s'ajustin "a les transformacions dels requisits laborals, l'organització dels llocs de treball i els mètodes de treball" i donin un bagatge adequat "a la gent perquè participi de nou més activament en totes les esferes de la vida pública moderna". (CCE, 2000:5)

Aquestes expectatives fan indispensable una transformació de la formació de persones adultes¹

Per fer possible aquest canvi "tots han de poder cursar cicles d'aprenentatge oberts, lliurement escollits, i no veure's obligats a seguir camins preestablerts amb una destinació fixa. Això significa, simplement, que els sistemes d'educació i formació han d'adaptar-se a les necessitats i expectatives individuals, i no al contrari". (CCE, 2000:8-9)

L'educació de les persones adultes, a Catalunya, no està pensada d'acord amb aquesta perspectiva. No es percep l'adult com una persona amb un compromís i unes responsabilitats en tots els àmbits de la vida. L'educació i la formació bàsica de la població adulta continua plantejant-se com si estiguéssim en una societat estàtica i no dinàmica; en una societat simple i no complexa; en una societat tancada i no oberta; en una societat determinada i no incerta; en una societat fragmentària i no globalitzada; en una societat immòbil i no contínuament canviant; en resum, com si ens trobéssim en la societat de fa cinquanta anys i no en l'actual. Així doncs, quan des dels poders públics es planteja la —tan necessària— millora de l'educació amb l'increment, per exemple, de les dotacions pressupostàries, s'està fent referència explícitament a la millora del sistema educatiu, des de l'educació infantil a la universitat. Quatre cinquenes parts de la

1. El que abans —en el marc del Departament de Benestar Social— s'anomenava "formació d'adults" ha passat a anomenar-se, més correctament, "formació de persones adultes" i és competència del Departament d'Educació. Hem adoptat les sigles FpA, amb "p" minúscula, per evitar la confusió que significarien les sigles FPA=Formació *Permanent* d'Adults o Formació *Professional*, la FP.

població queden al marge d'aquests projectes de canvi educatiu. Dit d'una altra manera: el concepte de formació permanent, especialment la formació permanent de la majoria de la població, continua essent útil per fer els discursos, però no arriba ni als pressupostos, ni a la pràctica, ni a les preocupacions de la societat. Ara tenim una bona oportunitat per promoure el canvi.

El nou escenari polític hauria de facilitar el canvi

Els canvis d'adscripció administrativa no necessàriament impliquen un canvi de fons en les polítiques, però posen de manifest una cosa prou evident, la importància de la voluntat política. I això és el que, fins ara, ha fet falta perquè la formació de persones adultes (a partir d'ara FpA, veure nota 4 [p. 20]) respongui als reptes dels nostres dies.

D'altra banda, el canvi de governants comporta necessàriament una certa revisió de l'acció de govern i l'obertura de perspectives noves. *L'Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya* presenta els paràmetres que permeten pensar en la possibilitat d'un canvi que, a casa nostra, porta anys de retard respecte als països més dinàmics de la UE (PSC, ERC, IC, 2003):

Promoure la construcció a Catalunya d'una societat democràtica avançada. Això no és possible amb uns plantejaments educatius de FpA que, en bona mesura, arrossegueu el llast de l'herència de la dictadura i es troben ben lluny dels plantejaments que proposen els documents elaborats per la UE.

Assegurar que les oportunitats arriben a tota la ciutadania i a tots els territoris del país, per garantir la cohesió social i territorial. El reconeixement de la diversitat de situacions, capacitats, necessitats, etc., és fonamental per endegar els processos educatius amb persones adultes, indispensables per assolir aquest objectiu. No tothom pot escalar una muntanya per la mateixa aresta.

Impulsar la prosperitat dels catalans i catalanes, amb una estratègia econòmica de país basada en l'educació, la innovació [...]. En aquesta

direcció, cal pensar que un dels primers àmbits on caldrà aplicar la innovació serà en la mateixa FpA.

En l'escenari polític que dibuixen aquests objectius, resulta del tot indispensable fer un plantejament a fons de la FpA per tal que, realment, serveixi pel que ha de servir i a qui ha de servir. Deixar passar aquesta oportunitat per manca de voluntat política o per resistència a la innovació significaria distanciar-nos de les societats democràtiques avançades i, sobretot, deixar a l'estacada —una vegada més— una part important de la població, la que necessita més la formació.

D'altra banda, el manteniment d'un model rígid, escolaritzat i compensatori posaria de manifest que —independentment de les adscripcions administratives— la no adaptació de la FpA a l'Europa del segle XXI correspon a la influència que ha exercit, des de sempre, la mentalitat i l'esquema escolar del sistema educatiu sobre els tímids intents de posar al dia la FpA, entesa com l'educació al llarg de la vida.

Aportacions per a un debat públic

L'esmentat *Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya* situa “la participació ciutadana en la presa de decisions polítiques” com un dels seus pilars. Així doncs, és un bon moment per operar un canvi i per fer-ho democràticament, és a dir, obrint un debat ampli —canalitzat pel Departament d'Educació— que estableixi les connivències que siguin necessàries entre universitats, món municipal, sindicats, associacions, educadors, alumnat, etc. “Les opcions educatives són decisions de la societat: a tots els països demanem un debat públic ampli basat en una avaluació precisa dels sistemes educatius. La Comissió invita les autoritats polítiques a afavorir aquest debat, per tal d'aconseguir un consens democràtic, que serà la millor via cap a l'èxit de les estratègies de reforma educativa” (UNESCO, 1996: 161).

Per bé que en el moment que es proposa aquest debat hi ha una fórmula decidida d'adscripció administrativa de la FpA al Departament d'Educació, creiem que —a mitjà termini— s'haurà d'aprofundir en una resposta més àmplia i de futur a les necessitats formatives de la població catalana

adulta que tingui en compte la necessària coordinació de les ofertes, la flexibilitat i l'especificitat de les respostes i que generi una dinàmica en funció de les necessitats presents i futures i no exclusivament de resposta a les mancances passades. Els dos milions de persones sense formació bàsica acreditada i el milió i mig més que només té la formació bàsica ens situen a la cua d'Europa en relació al nivell de formació de la població adulta, dificulten greument l'empleabilitat i la participació en una ciutadania activa i són un risc per a la cohesió social. La proposta que fem se situa més enllà de les decisions preses en l'actualitat i pretén aportar un marc de futur més global per a la formació adulta del país. Cal aprofitar la nova situació creada a Catalunya per modernitzar el marc organitzatiu i d'actuació i, d'aquesta manera, donar una resposta més adequada a les necessitats del ciutadans i ciutadanes adultes en el marc de l'era de les noves tecnologies i l'economia del coneixement.

Amb aquestes pàgines només intentem aportar uns punts de vista i unes reflexions per promoure aquest debat urgent, que caldria planificar adequadament en el temps perquè el seu final coincidís amb actuacions polítiques clares tant pel que fa als continguts i metodologies com pel que fa als recursos i la seva organització administrativa.

Aquesta proposta està redactada des dels punts de partida següents:

- a) Partir dels acords de govern esmentats.
- b) Plantejar una organització més propera als aspectes democràtics i innovadors de la mentalitat i les ordenacions europees.²
- c) Aportar elements per a la superació del concepte escolar en la FpA. La transposició de l'organització escolar a la FpA amb petits retocs provoca la mateixa exclusió social i cultural que pretén evitar en molts sectors de la població.

2. El règim de la formació d'adults centre i nord-europea es caracteritza, entre altres aspectes, pel pes determinant dels municipis i de les estructures regionals públiques en l'ordenació de la formació de persones adultes i per la forta presència operativa de les ONG finançades públicament i d'entitats privades amb finançament propi o mixt.

d) No oblidar els trets característics de la societat catalana, el seu nivell de competències bàsiques³ i els eixos programàtics que conformen una formació d'adults al servei de la majoria.

El material que aportem prové de fonts diferents. Partim d'un document inicial, debatut en dues sessions de grup de treball, i de les aportacions fetes per escrit per persones de diferents àmbits socials i amb postures diferents, tot i que són persones relacionades o coneixedores del món de la formació de la població adulta. Com s'ha dit en l'apartat preliminar, les dificultats de temps no han permès fer un document que consensués els aspectes aportats per tots els que —d'una manera o una altra— hi han col·laborat. Així doncs, agraïm les aportacions de tots aquells que s'hi han interessat i aclarim que aquest text recull, en general, les opinions més comunes i que, en qualsevol cas, la responsabilitat de la seva redacció i de les opinions expressades correspon als sotassignats.

3. Com veurem a continuació, alguns índexs ens distancien molt dels països centrals europeus (per exemple, l'índex de nivell d'instrucció de la població adulta, l'índex de fracàs escolar, les avaluacions de coneixements als 15 anys —o programa PISA 2003—, l'índex de participació i accés de les persones adultes a processos de formació) i exigeixen polítiques formatives pròpies, no mimètiques.

2. La formació de persones adultes

Un concepte polisèmic

Formació de Persones Adultes és el nom de la Subdirecció General encarregada d'aquest tema. Tot i que —oficialment— s'ha adoptat aquesta nomenclatura, els termes “formació bàsica”, “formació en competències bàsiques” o “formació general” ajuden més a comprendre la realitat quotidiana dels programes educatius que imparteixen els centres, aules i entitats de formació d'adults de què és responsable la subdirecció esmentada. En conseqüència, seria més correcte reservar els termes “formació d'adults” o “formació de persones adultes” per parlar de qualsevol tipus de formació en què el subjecte és una persona adulta o, el que és el mateix, més gran de 18 anys (16 anys quan ens referim al món laboral). No obstant això, en aquest escrit, per tal d'unificar el llenguatge, farem servir l'expressió FpA en el sentit de formació en competències bàsiques o formació bàsica de persones adultes.

La necessitat que qualsevol ciutadà tingui les competències bàsiques que la societat exigeix en cada moment, certificades a més amb un títol del sistema educatiu, sembla un fet que no demana argumentació. En sentit contrari, la manca de competències bàsiques i del seu títol corresponent serà un dèficit individual i col·lectiu amb conseqüències ciutadanes, socioeconòmiques i laborals. Serà un índex de desigualtat social. Aquesta situació afecta una gran part de la població adulta catalana, tal com exposarem amb cert deteniment en els dos capítols següents. A Catalunya, segons el darrer cens de població, gairebé dos milions de persones adultes no tenen cap títol del sistema educatiu i dues tercers parts no tenen cap títol o, com a màxim, tenen el Graduat en Educació Secundària o similar.

Ara bé, en la societat de la informació, que exigeix noves competències de forma continuada (informàtica d'usuari, idiomes, Internet bàsic, lectura de la imatge, sensibilitat mediambiental, hàbits de convivència en una societat multicultural, educació per a la ciutadania activa, complicitat amb la ciutat, ocupabilitat, en poques paraules, competències per a la vida, la vida actual que canvia de forma accelerada), la necessitat d'anar adaptant la formació general i la formació inicial rebuda fins els 16 o 18 anys al llarg dels 50, 60 o més anys de vida ciutadana afecta la totalitat de la població adulta. És important retenir aquesta inflexió: la formació en competències bàsiques o formació general en la societat de la informació té com a destinatària tota la població, ja sigui a través d'un aprenentatge estructurat, d'un aprenentatge experiencial, comunicatiu o informal. És a dir, si en un principi la formació bàsica o genèrica de persones adultes responia fonamentalment o exclusivament als reptes d'una escolarització deficient, avui, a més d'aquesta necessitat, s'han obert nous espais formatius indispensables per a tota la població. La formació ha esdevingut permanent i al llarg de tota la vida.

Mantenir la desigualtat o afavorir la igualtat social, aquesta és la qüestió

“La sociedad del conocimiento plantea considerables riesgos e incertidumbres, pues amenaza con provocar mayores desigualdades y aumentar la exclusión social (...). El aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo (...). Según un reciente informe de la OCDE, cada vez hay más indicios de que el aprendizaje y la inversión en capital humano no sólo se asocian con un mayor PIB, sino también con una mayor participación cívica, un mayor bienestar y un descenso de la criminalidad (...). Las necesidades de competencias básicas son la base del aprendizaje ulterior y a menudo deben actualizarse durante toda la vida”. (CCE, 2001)

Les forces que entenen les desigualtats socials com un preu necessari i ineludible que cal oferir al progrés i a les lleis del mercat —que, afirmen,

en són el seu fonament— han legitimat socialment la FpA des de dos paràmetres diferents: com a formació necessària de la mà d'obra poc adaptada a les necessitats del mercat laboral i com a legitimació social de les mancances del sistema educatiu. Durant els anys cinquanta i seixanta, quan els índexs d'analfabetisme absolut eren importants i posaven en perill el desenvolupament industrial i el prestigi del país a l'exterior, les campanyes d'alfabetització es van dissenyar com a resposta a les necessitats laborals i de legitimació d'aquest aspecte negatiu de la dictadura. Primer, s'havien creat les condicions socials perquè hi hagués analfabets i, més endavant, es feien les campanyes pertinents per pal·liar l'analfabetisme.

Quan, a partir dels anys vuitanta, l'escolarització va esdevenir universal, la falta d'adaptacions del sistema educatiu a les diferents realitats econòmiques i sociofamiliars dels alumnes va col·laborar a incrementar els índexs de fracàs escolar.⁴ La FpA torna a quedar legitimada socialment com a segona oportunitat pels que no han obtingut el Graduat en Educació Secundària⁵ i com a suport formatiu per a una productivitat més gran, individual i col·lectiva. Amb tot, sembla evident que, si les estructures d'un sistema educatiu afavoreixen el fracàs escolar en uns col·lectius determinats, el manteniment de les mateixes estructures (amb petits retocs) a l'edat adulta continuarà afavorint el fracàs dels mateixos col·lectius, ja que la tessitura de tornar a repetir pràcticament els mateixos continguts, amb els mateixos ingredients organitzatius, provocarà resistències psicològiques i sociològiques entre els alumnes. Amb l'agregant d'un marc i d'un espai poc atractiu: el marc on estudien uns col·lectius estigmatitzats socialment, aquells que han fracassat, els que no han reeixit en els estudis. Aquest conjunt d'elements que tendeixen a mantenir la desigualtat

4. És clar que els sistemes educatius no són independents de les estructures econòmiques, tot i que tenen un marge important d'autonomia. De la mateixa manera, les motivacions dels estudiants no poden estar al marge del seu ambient familiar i social, tot i que tenen capacitat de resistència personal. En una societat en què —segons tots els indicadors— les desigualtats augmenten, les polítiques d'igualtat educativa no poden seguir les rutines adquirides i han de tenir un grau de creativitat i de ruptura amb les inèrcies persistents.

5. A la pràctica, això es concreta amb allò que deia un professor a un alumne de quart d'ESO: "No t'amoïnis, si no et treus ara el GES, per això hi ha les escoles d'adults".

sociocultural en la formació en competències bàsiques de la població adulta és el que definim com a paradigma escolar de la FpA, un paradigma que —si l'argumentació és correcta— continua afavorint les desigualtats socioculturals en l'edat adulta i no fa més que legitimar socialment⁶ el fracàs escolar.

És cert que el nivell d'instrucció de la població adulta ha millorat de forma eloqüent en aquests darrers trenta anys. Però, de la mateixa manera que —en les teories de l'expansió de l'univers— sense una massa crítica suficient les estrelles s'allunyen cada vegada més les unes de les altres, en les economies de mercat, sense una massa social crítica resistent, les desigualtats socials augmenten i l'educació no està al marge d'aquesta derivació⁷ si no s'hi oposen iniciatives que facin possible una altra formació de persones adultes que la que hem conegut fins ara. Si el paradigma escolar ha estat el dominant en la FpA durant els darrers trenta anys, les primeres mesures del nou govern són clarament continuistes, malgrat el canvi de Departament. El decorat ha canviat, però, de moment, l'obra que es representa continua essent la mateixa, amb uns actors principals nous, que poden entendre que el continuisme en la FpA és el germà gran de la persistència de les desigualtats socioeducatives.

6. En les societats desiguals, les legitimacions socials no es donen exclusivament en el terreny del sistema educatiu. També les trobem en molts altres sectors com, per exemple, en el mercat laboral. Primer, es creen les condicions econòmiques perquè hi hagi atur i, després, les polítiques actives contra l'atur. O bé, primer els pobres i després les rendes mínimes d'inserció. L'esfera política, pel fet de tenir un marge d'acció limitat o simplement no voler abordar els problemes i controlar les lleis del mercat (un o altre en funció de les polítiques respectives) actua com a coixí social per construir la cohesió dels desiguals. Però, sempre, una altra política és possible.

7. L'estudi de l'Àrea Metropolitana de Barcelona i de la Diputació de Barcelona, *Condicions de vida dels joves de la regió metropolitana de Barcelona*, fet l'any 1998 es pregunta "quines conclusions podem extreure del major nivell educatiu dels joves?" I continua: "Doncs, la importància creixent d'un fenomen que els sociòlegs hem anomenat *sobrequalificació*. Aquest concepte, aplicat al tema que ens ocupa, significaria que la funció del sistema educatiu ja no és només formar la mà d'obra, sinó expedir una credencial d'entrada al món laboral, sigui quin sigui el nivell que s'hi ocuparà. Es produeix, així, el conegut fenomen de la inflació de titulacions, és a dir, per ocupar un determinat nivell laboral cada nova generació ha d'acreditar una titulació més elevada que l'anterior, no tant perquè aquesta titulació li aportí uns coneixements útils, sinó per la càrrega simbòlica que aquest títol porta associat" (Salvadó, 1998: 41 i seg.)

Un pretèrit imperfet, un futur incert: el paradigma escolar

Els trets característics del paradigma escolar actual⁸ de la FpA són els següents:

a) La manca d'objectius clars. Què s'ha de fer a la FpA? Quin és l'eix al voltant del qual han de girar els programes de FpA? Sembla que hauria de ser la formació en competències bàsiques i transversals de la població adulta per poder desenvolupar-se millor com a persones, participar de forma més conscient com a ciutadans i tenir més oportunitats d'elecció en el mercat laboral. Aquest eix no ha estat mai definit des de l'òrgan administratiu corresponent, no s'ha fet mai un treball comparatiu suficient entre la formació bàsica del sistema escolar obligatori i les competències bàsiques necessàries en l'edat adulta. Resultat: per inèrcia i continuisme es fa una equiparació entre les dues formacions, amb algunes adaptacions per a l'edat adulta, sense cap criteri explícit i sense cap rigor científic. L'objectiu passa a ser l'obtenció del Graduat en Educació Secundària i la resta de programes de la formació en competències bàsiques giren al voltant d'aquest objectiu i de les seves exigències o suposades exigències.

En el fons, plana el convenciment que s'ha d'ensenyar el mateix als infants, als adolescents i a les persones adultes sense l'anàlisi prèvia que caldria esperar. La primera característica del paradigma escolar, doncs, és la similitud de continguts entre el sistema escolar i la FpA. Ja hem argumentat que aquesta equiparació allunya alguns sectors de la població d'aquest tipus de formació i, per tant, afavoreix les desigualtats socials.

b) Les denominacions confuses, conseqüència de la manca de definició d'objectius. Posem algun exemple. L'aprenentatge del català oral o escrit per a persones immigrades no es considera bàsic, mentre que el mateix aprenentatge destinat a persones autòctones sí que ho és. La

8. Fem servir el terme "escolar" en sentit negatiu. No ens agrada, però és el més gràfic i entenedor. L'escola i la seva universalització, el segle passat, ha estat un vector de progrés fonamental a casa nostra. L'adjectiu escolar, en canvi, sovint ha carregat amb els aspectes pejoratius d'una educació que es troba al marge de la vida.

informàtica bàsica no és formació bàsica (!), però els mateixos aprenentatges d'informàtica, si formen part d'un itinerari per a l'obtenció del GES, sí que són bàsics. Manllevant l'expressió, manquen unes denominacions d'origen clares i una anàlisi que estableixi un marc conceptual mínimament coherent sobre les exigències bàsiques de la societat actual.

c) El marc cada vegada és més escolar. Exemplifiquem unes quantes situacions.

Una. Els professionals de la FpA són mestres de primària i secundària sense cap preparació específica prèvia i amb enormes contradiccions en el desenvolupament de les seves tasques. Per exemple, un mestre a qui no es permet donar mòduls per obtenir el GES, en canvi, pot preparar alumnes per a l'accés a la universitat.

Dues. En la mateixa línia escolar, s'estan unificant les llistes de substitucions. És a dir, ben aviat, un mestre de primària farà una substitució en una aula de nens i nenes de sis anys i, a continuació, es podrà trobar durant una temporada curta amb un grup d'adults immigrants als quals haurà d'ensenyar la nostra llengua, després nens i nenes de nou anys i, més tard, un grup de persones de mitjana edat que vol millorar la seva escriptura.⁹

Tres. Els òrgans de direcció i participació col·legiats o individuals són escolars, sense preveure una realitat diametralment diferent. Vegem-ho. En l'educació primària, el grup o classe és fonamentalment el mateix de les 9 del matí fins a les 5 de la tarda, mentre que, en els centres de FpA, un mateix ensenyament es pot desenvolupar en tres o quatre torns diferents —matí, tarda i vespre—, amb col·lectius que es desconeixen entre ells. Aquest mateix esquema de representació serveix en el consell de centre, per exemple?

Una altra situació que mostra la manca de resposta a les necessitats adultes. En la FpA, el calendari és escolar, de setembre a juny, de dilluns a divendres. No hi ha necessitats formatives durant el mes de juliol dins el col·lectiu immigrant, per exemple? El dissabte és necessàriament un dia

9. “Un dels elements clau d'un sistema d'aprenentatge adult atractiu és l'ús d'una pedagogia que s'adapti als adults en lloc dels joves”. (OCDE, 2003: 234)

inhàbil per a l'aprenentatge adult?¹⁰ Les poques experiències que han trencat el calendari i l'organització escolar han vist un creixement important de la demanda. En canvi, molts dels centres de FpA d'organització escolar rutinària sovint tenen dificultats d'assistència i matrícula. És l'efecte excloent per omissió.

d) El paradigma escolar tendeix a perpetuar-se en les condicions més diverses. Es podrien aportar poques experiències que fossin tan aclaridores com la història dels últims 15 anys de la FpA a Catalunya. El marc del Departament de Benestar Social podria haver-nos fet esperar un tractament no escolar de la formació adulta. Però no va ser així. Les característiques que descrivim aquí com a pròpies d'aquest enfocament s'han donat durant tots aquests anys: la manca d'objectius clars, les denominacions confuses, el marc organitzatiu plenament escolar i l'orientació fonamentalment compensatòria. Com hem dit moltes vegades, la gran contradicció d'aquesta etapa és haver fet *ensenyament* des del Departament de Benestar Social (el perill de l'etapa actual podria ser el de fer *marginalisme educatiu* des del d'Educació). El període va començar amb el pas important de la promulgació d'una llei que, com a llei marc de la formació d'adults, obria unes perspectives inèdites a Catalunya. Però, ben aviat, l'any 1994, s'evidenciava la frustració pel seu desenvolupament posterior amb el Decret de Centres que promulgava el continuisme escolar.

La descoordinació entre els diferents àmbits (formació ocupacional, formació bàsica i formació pel lleure i la cultura) ha estat patent i la relació amb els organismes locals ha estat especialment poc fluïda. No és el moment de fer balanç d'aquesta etapa amb tants clarobscurs, sobretot si tenim en compte no només les actuacions de l'Administració autonòmica, sinó també l'escenari global, que compta amb un bon nombre d'experiències reeixides —molt aïllades i diverses en el temps i l'espai— i amb unes teories ben fonamentades, però que s'han obert camí més en el discurs

10. “Les polítiques que pretenen ampliar l'accés dels adults a l'aprenentatge han de garantir que les institucions i els centres de formació estiguin oberts quan els adults poden participar-hi —no només durant l'horari de treball, sinó també a la tarda i a la nit, els caps de setmana i durant les vacances d'estiu, per exemple— i han de permetre prendre les mesures necessàries amb els professors”. (OCDE, 2003: 235)

que en la generalització de les pràctiques. Val la pena recordar el títol de l'apartat: el paradigma escolar tendeix a perpetuar-se en les condicions, els dirigents i els agents més diversos.

e) El paradigma escolar tendeix a la desaparició de les característiques específiques de la FpA i dels seus centres. Com a prova tenim la història, tant a Catalunya com a fora; amb governs nacionalistes, socialistes o neoconservadors. A Catalunya, el pas pel Departament d'Ensenyament —del 1981 a 1988— va significar una pèrdua progressiva d'identitat i especificitat de la formació bàsica de persones adultes. De ser un programa (!) va passar a diluir-se en l'estructura organitzativa del Departament. És un procés de regressió lògica. La proporció entre l'alumnat, el professorat o el pressupost de la FpA i la formació de primària i secundària del sistema educatiu és aproximadament d'1 a 100. Coneixent les dinàmiques administratives i la mentalitat escolar que atribueix a la formació bàsica de persones adultes el paper de segona oportunitat educativa, aquesta proporció provoca la desaparició progressiva del caràcter específic de la formació bàsica d'adults i la seva dissolució en el sistema educatiu.

Situa en els centres propis per a persones adultes els tallers culturals, els aprenentatges de llengües per a persones immigrades, les alfabetitzacions i els aprenentatges instrumentals de llengua i càlcul, que acaben tenint un caràcter assistencial-marginal, com denunciava CCOO d'Andalusia quan descrivia la derivació que ha seguit la formació d'adults en aquella Comunitat.¹¹ La resta de programes, el Graduat en Educació Secundària i la preparació de les proves d'accés a la formació professional i a la Universitat s'acaben fent als IES¹², amb el mateix professorat de l'adolescència

11. Malgrat els colors polítics antagònics dels governs d'Andalusia i Galícia, Galícia ha seguit pràcticament el mateix procés de pèrdua d'identitat i entestament en el caràcter compensatori que Andalusia. No són les úniques comunitats que van relliscant pel pendent del paradigma escolar.

12. Com cal interpretar el paràgraf 9 del document "La consellera Marta Cid presenta els pressupostos del Departament d'Educació"? (el document es podia trobar a la pàgina web del Departament —www.gencat.net/educacio— durant gairebé tot el mes de novembre de 2004). "9. La millora de les instal·lacions i equipaments dels centres de formació de persones adultes també és una prioritat, en el marc d'una reorientació global de les actuacions d'aquests centres. A aquest efecte, el Departament hi destinarà una partida de 622.000 euros, als quals cal sumar les obres RAM que es

i amb escasses adaptacions. És imaginable que, de forma permanent i continuada, el professorat que s'ha preparat la classe per a alumnes de 14 anys al matí, canviï la metodologia i les activitats i adapti els continguts per als participants adults de la tarda? Les persones adultes aniran, al matí, al mateix centre on estudien els seus propis fills o les filles de la veïna? Aquestes situacions provoquen processos d'exclusió indirecta.

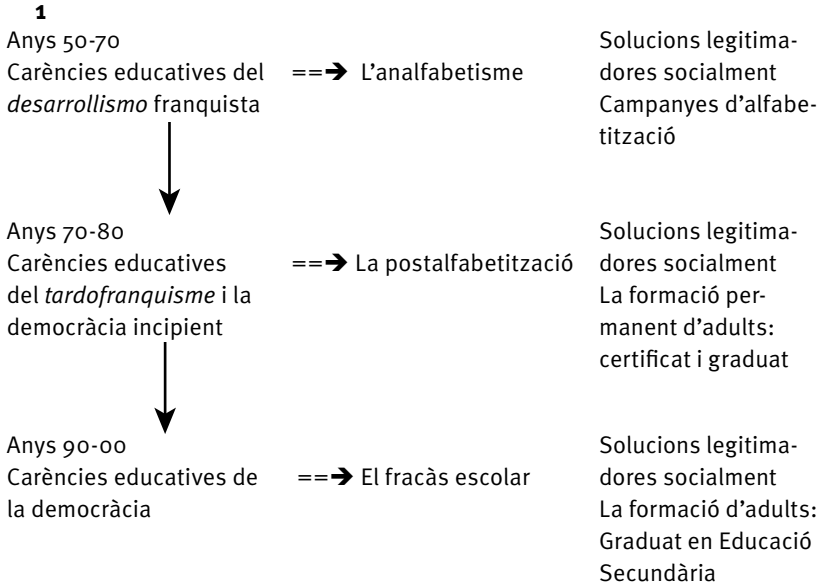
Per tant, el més greu d'aquest plantejament escolar inespecífic a la pràctica és l'allunyament progressiu de la població adulta de la formació bàsica —començant pels sectors més necessitats— i l'assumpció social del seu caràcter marginal. Aquesta situació de caiguda lliure va a contracorrent de les tendències mundials en educació i aprenentatge permanent en la societat de la informació, que tenen com a objectiu estimular i fer arribar a tota la població la formació continuada en les noves i antigues competències.¹³

Si aquest procés de pèrdua d'identitat i les seves conseqüències negatives és tan evident, atesa l'atenció marginal que ha de provocar a la curta o a la llarga la proporció 1 a 100 en el Departament d'Educació; si tenim la constatació històrica —a casa nostra— d'aquest lliscament vers el no-res; si en l'actualitat ho podem comprovar clarament en diverses comunitats autònomes amb diferent color polític (model Andalusia-Galícia), com és possible que continuï havent-hi un risc evident que, en la FpA a Catalunya, s'enforteixi el paradigma escolar i la nau de les competències bàsiques per a persones adultes vagi caient en el forat negre de l'anul·lació de les seves característiques específiques? Com es pot entendre que qui hauria de vetllar per igualar les oportunitats estigui cooperant en la desigualtat educativa de les persones adultes i, indirectament —com veurem més endavant—, en la dels infants i adolescents?

puguin portar a terme i les adequacions que calguin *a fi d'ubicar aquestes escoles als instituts*" (la cursiva és nostra).

13. El document de l'OCDE que hem citat (OCDE, 2003) és el que atribueix a l'Estat espanyol el penúltim lloc en la "participació en l'educació d'adults", molt a prop de Portugal i molt lluny de la participació dels països nòrdics.

Esquema del pretèrit imperfect: el paradigma escolar en la FpA i la legitimació històrica continuada de les carències educatives



3

Fórmules del continuisme escolar

Adaptació escolar¹⁴:
anys 50-81 i 85-88Especificitat escolar:
anys 81-85¹⁵ i 88-04¹⁶

4

Conseqüències
del marc escolar
en la FpAPer molts joves del fracàs escolar:
más de lo mismo → “refracàs”
(és a dir, desigualtat induïda)Per força adults: un marc marginal
poc atractiu → inassistència
(és a dir, desigualtat induïda)

14. La diferència entre l'adaptació escolar i l'especificitat escolar en la FpA no és substantiva: les fórmules són sempre escolars però, a la primera es pretén l'adaptació màxima a les estructures administratives i curriculars del sistema educatiu amb escasses diferències, mentre que, a la segona, es volen marcar diferències del marc escolar dins del marc escolar.

15. Aquesta etapa dins el Departament d'Ensenyament podria considerar-se de contradicció: tensió d'especificitat, sense poder administratiu per transformar el marc.

16. Creiem fonamental —com a part de la nostra anàlisi— que l'etapa dins el Departament de Benestar Social es consideri de continuisme escolar amb tensions d'especificitat, i no de ruptura amb el marc escolar, des de l'assistencialisme. Si considerem que dins de Benestar es va fer ruptura assistencialista, el simple canvi de departament es podria considerar com una etapa superadora de l'assistencialisme. Si hi va haver continuisme escolar, l'actual situació pot córrer el perill de tenir un plus de negativitat: passar de l'especificitat escolar a la simple adaptació escolar, dintre del més pur continuisme.

3. Marques de la desigualtat educativa: algunes dades

“Catalunya, a l’albada de la societat xarxa i l’economia del coneixement, és una societat en transició, marcada per un contrast extraordinari entre el seu passat recent i el futur que comença. A la superfície, res més allunyat d’una societat de la informació que una societat amb un escàs nivell d’educació. Segons la nostra enquesta, la primavera de 2002, un 62,3% de la població de Catalunya de més de 15 anys tenia, com a màxim, estudis primaris. La dada equivalent per a França l’any 1999 és del 24,1%, per als Estats Units el 21,5% i per a l’Estat espanyol el 64,1%. El percentatge de nivell màxim d’estudis primaris, a Catalunya, es manté en el 61% quan calculem les persones majors de 18 anys. Encara hi ha un 1,9% d’analfabets. Per contrast, segons la nostra enquesta solament un 12% de la població catalana de més de 15 anys ha acabat estudis universitaris, quan el percentatge per a França és del 18% i per als Estats Units del 28%. Fins i tot la mitjana espanyola (13,1% el 2001, segons l’EPA) està per sobre del resultat que trobem en la nostra mostra per a Catalunya. Aquesta és l’herència de l’endarreriment cultural i educatiu que Catalunya ha rebut de l’Estat espanyol franquista”. (Castells i Tubella, 2002: 415)

El nivell d’instrucció a Catalunya

Segons les dades del darrer Cens de Catalunya, prop de dos milions de persones més grans de 16 anys no tenen cap títol actual del sistema educatiu¹⁷, és a dir, no tenen ni el GES —el Graduat en Educació Secundària—

17. Aquestes dades són tan aclaparadores que les administracions responsables tendeixen a no assumir-les i a desvirtuar-les amb arguments com la relativitat de les enquestes, la distància entre la demanda teòrica i la demanda real, la poca disponibi-

ni qualsevol altre títol similar o superior. No cal explicar la contundència d'aquesta xifra i les seves repercussions sobre factors com l'ocupabilitat, la productivitat i competitivitat, la capacitat d'argumentar i defensar els criteris socials i polítics propis, les possibilitats d'intervenció ciutadana o de participació en la cultura estàndard. Aquesta realitat passa desapercebuda quan els gestors administratius, polítics, sindicals o econòmics plantegen reformes de l'educació per disminuir, solucionar o redreçar el problema.

La preocupació pel canvi se centra en la reforma dels sistemes educatius de la infància i la joventut, des de l'educació infantil a la formació professional o la universitat, i es despreocupa d'una reforma en profunditat de la xarxa d'educació adulta, confinant la FpA al marc escolar —el marc poc efectiu tradicional— i estacionant les formacions ocupacionals, contínues o culturals en regnes independents sense cap relació entre ells. És a dir, s'oblida de la millora del nivell d'instrucció i cultural de la població adulta d'avui —la població en edat de treballar, en edat de votar, en edat de participar en la societat amb plenitud— i es plantegen solucions del sistema educatiu que donaran el seu fruit d'aquí 10 o 50 anys.¹⁸

És evident que la preocupació pel sistema educatiu és transcendent per la societat, però hauria d'anar acompanyada d'un canvi de perspectiva en la formació adulta, d'una estructuració més creativa i actualitzada de la xarxa formativa de la població que té més de 18 anys i ha sortit del sistema educatiu. I s'ha de fer de forma simultània per dues raons. Prime-

litat de les persones a fer cursos per assolir el nivell d'instrucció bàsic, o, simplement, afirmen que reflecteixen una situació de la gent gran (cosa que, com veurem, és certa en part, però que no significa una situació superada entre la gent jove). Actualment, la població adulta que està fent cursos per millorar el seu nivell d'instrucció no arriba al 6% (només un 2% de forma presencial). Seria lògic proposar com a objectiu d'aquesta legislatura arribar al 10% presencial i al 15% afegint l'educació a distància. No hem vist cap proposta en aquest sentit.

18. El nivell cultural baix de la població adulta només serveix, de tant en tant, per justificar els informes negatius sobre el sistema educatiu, però mai no es proposa cap actuació rectificadora en l'edat adulta. Un exemple: "El Ministerio de Educación afirma que los resultados obtenidos por los alumnos en el Informe Pisa 2003 (que suspenden en matemáticas, ciencias y lectura) són más o menos los que le corresponderían a un país como España dada la situación económica y cultural de la población". (*El País*, 8/12/04, p. 22)

ra, perquè —com ja hem dit— la reforma del sistema educatiu en solitari actua sobre la societat en un termini progressiu de 10 a 50 anys, a mesura que els actuals infants i adolescents “reformats” es van fent grans. Segona, perquè —fent cas al sentit comú i les dades estadístiques— si al mateix temps no es transforma la societat adulta, la reforma educativa de la joventut esdevé força inoperant. Tornarem a tractar aquest tema més endavant.

Però, vegem algunes dades:

Nivell d'instrucció de la població catalana de 16 o més anys

	Persones	Percentatge
Sense cap titulació del sistema educatiu	1.961.757	36,5%
Amb GES o similar	1.504.910	28,0%
Amb secundària postobligatòria	902.946	16,8%
FP Superior i estudis universitaris	1.010.439	18,8%
Total població catalana de 16 o més anys	5.374.677	100,1

Font: IDESCAT/INE. *Censos de Población y Viviendas de Catalunya 2001* (elaboració pròpia).

Les dades de l'Estat espanyol —38,8% sense cap titulació del sistema educatiu; 27,4% amb GES o similar; 15,8% amb secundària postobligatòria i 18,1% amb FP de Grau Superior i estudis universitaris— tenen una diferència poc determinant en relació a les dades de Catalunya. Això ens permet acceptar com a significatives per Catalunya les estadístiques comparatives de la UE o de l'OCDE que tenen com a referent l'Estat espanyol.¹⁹

Les dades del cens coincideixen fonamentalment amb les de l'enquesta de població activa (EPA) del quart trimestre de 2003, amb algun punt de diferència a causa de les diferents agregacions que realitzen i a la configuració estadística diferent. Segons l'EPA, el percentatge de ciutadans de l'Estat espanyol més grans de 16 anys que no tenen cap títol del sistema educatiu és de 37,9%, gairebé un punt per sota de les dades del cens de població de 2001.

19. A la nota 23 (p. 41) podem veure un altre exemple de similitud, en aquest cas favorable a Catalunya, entre els índexs educatius mitjans de l'Estat i Catalunya en relació al fracàs escolar.

Nivell d'instrucció de la població de l'Estat espanyol de 16 o més anys segons l'EPA, 4t trimestre 2003

Sense cap titulació del sistema educatiu	37,9%
Amb GES o similar	25,0%
Amb batxillerat o FP de grau mitjà	17,2%
FP superior i estudis universitaris	20,0%

Font: IDESCAT/INE (elaboració pròpia).

Una darrera font de coneixement de la realitat la trobem en *l'Informe 2003. La pobresa a Catalunya*. (Mercader, 2004) presentat el febrer de 2004 per la Fundació Jaume Bofill i la Fundació Un Sol Món de Caixa de Catalunya. El gràfic 1.21 (Distribució de la població total a Catalunya segons el nivell d'estudis i el grup d'edat de la persona de referència) aporta els percentatges següents en funció de l'edat:

menors de 40 anys

Sense estudis o amb estudis primaris	35,5 %
Estudis secundaris	42,2 %
Estudis superiors	22,3 %

Hem agrupat els nivells d'estudis de forma diferent a la d'aquest informe, per poder comparar totes les dades que estem aportant. Ens interessa comprovar l'aproximació²⁰ de les xifres que aporta aquest informe amb les del cens i l'enquesta de l'EPA, que parteixen de procediments estadístics diferents, però arriben a una radiografia molt semblant en relació a la precarietat del nivell d'instrucció de la població adulta. A més, volem remarcar que les persones menors de 40 anys —que, en totes les estadístiques, presenten una millora del seu nivell d'estudis— estan lluny d'una situació mínimament acceptable. Que més de la tercera part no hagin arribat al nivell d'estudis secundaris ens allunya dels estàndards europeus i obliga la

20. Ni la segmentació de les categories dels nivells d'estudis, ni els grups d'edat, ni la consideració de persona de referència són exactament equiparables a les estadístiques que hem treballat anteriorment. Però, com diem en el text, ens interessa més la coincidència en la visió panoràmica d'una població adulta amb mancances educatives importants.

societat —les administracions responsables— a prendre iniciatives innovadores per donar resposta a aquesta situació. El marc escolar de la FpA ja ha demostrat —a bastament— la seva inoperància durant els últims 30 anys.

Atur i nivell d'instrucció

“En términos generales, cuanto mayor es el nivel educativo, menor es el riesgo de empleo precario o desempleo. Existe una correlación positiva entre el nivel del título y el acceso al empleo, la estabilidad laboral y el nivel de remuneración”. (Comissió Europea d'Educació i Cultura, Eurydice i Eurostat, 2000: 9)

“En 1997, en la UE, la tasa de paro entre personas con estudios superiores era del 6%, frente al 9% entre individuos que habían terminado la educación secundaria superior, y el 13% entre los que, en el mejor de los casos, sólo habían completado la escolarización obligatoria”. (p. 10)

“El empleo precario representa más del 10% del empleo entre los trabajadores menos preparados de la UE (en el mejor de los casos, con un título de educación secundaria inferior). El porcentaje de personas en precario que han finalizado la educación secundaria superior no llega al 6% (en España, 30% y 20% respectivamente)”. (p. 14)

Taxa d'atur entre persones de 16 i més anys per nivell d'instrucció

De les persones	estan a l'atur el
Analfabetes	19,2%
Sense estudis	15,3%
Primer grau	13,4%
ESO o EGB	11,6%
Batxillerat superior	8,9%
FP grau mitjà	9,6%
FP grau superior	7,3%
Diplomatura	5,9%
Llicenciatura	5,6%
Doctorat	3,2%

Font: IDESCAT/INE. *Censos de Población y Viviendas de Catalunya 2001* (elaboració pròpia).

La relació entre atur i nivell d'estudis és evident. No cal argumentar-la si, a més, l'esglaonat estadístic perfecte explicita de forma tan visible que entre les persones analfabetes o sense estudis hi ha més persones aturades que entre les que han fet estudis universitaris, en un decrement matemàtic. L'estudi sobre les condicions de vida dels joves de la regió metropolitana de Barcelona confirma el valor de les titulacions en l'entrada al mercat laboral (tot i que la seva anàlisi se centra en la titulació universitària, les dades estadístiques són vàlides per a la titulació bàsica): “Si tenir una titulació universitària ha deixat de ser una garantia d'un determinat nivell d'ingressos²¹ i d'un estatus social benestant, això vol dir que la titulació ha deixat de ser un element socialment discriminant? No. El que succeeix és que, ara, discrimina d'una altra manera: concretament, en el moment d'entrar dins el mercat laboral. El 82% dels joves amb estudis universitaris finalitzats treballa, mentre que aquest percentatge és del 72% pels qui tenen estudis secundaris i només del 58% pels qui els tenen primaris o no els tenen. Per tant, una de les principals significacions socials que, avui dia, tenen els estudis per als joves és que actuen com una garantia contra l'atur”. (Salvadó, 1998: 43)

Volem destacar algunes conseqüències que, sovint, no tenen operativitat en les decisions administratives, tot i que són prou conegudes.

En primer lloc, un augment dels nivells d'instrucció —especialment en els segments inferiors— sovint té més efectes d'ocupabilitat que una actuació formativa directament orientada a una qualificació ocupacional específica. És a dir, caldria considerar determinades actuacions acadèmiques de FpA com a part de les polítiques actives d'ocupació.

En segon lloc —tenint en compte que és més fàcil l'ocupabilitat de les persones amb un nivell més alt d'instrucció—, els centres ocupacionals poden tendir a elevar els perfils professionals d'entrada als cursos de formació ocupacional per tal d'assegurar una inserció laboral posterior més fàcil. A la pràctica, aquest fet actua com a element exclouent dels nivells d'instrucció més deficitaris.

21. L'estudi conclou que existeix una rendibilitat social decreixent de l'educació en relació als ingressos que obtenen joves i adults en el mateix lloc de treball.

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

Pobresa i nivell d'estudis

El mateix estudi de la Fundació Jaume Bofill i la Fundació Un Sol Món dóna prou pistes per establir aquestes relacions. Afirmar: “La formació és, sens dubte, un element clau a l'hora de garantir la igualtat d'oportunitats i combatre la pobresa econòmica. La teoria econòmica més influent, potser, per analitzar la relació positiva que s'observa entre el nivell educatiu i d'ingressos d'un individu és la teoria del capital humà. Aquesta teoria prediu que els coneixements i les aptituds adquirides en el procés educatiu són uns determinants importants del nivell de renda salarial. (Per altra banda, una de les principals teories alternatives a la del capital humà, la teoria de la senyalització, prediu que són els títols obtinguts en el sistema educatiu —més que els coneixements adquirits en el procés educatiu— els que serveixen de senyal en el mercat de treball i, per tant, els que donen accés a millors carreres professionals)²² Per tant, cal esperar trobar una relació positiva entre el nivell d'estudis i el nivell mitjà de renda i, per tant, una relació negativa entre el nivell d'estudis baix i el risc de pobresa, sobretot per als col·lectius que tenen unes rendes salarials que representen una part important de la renda familiar.” (Mercader, 2004: 48)

22. Aquest parèntesi apareix com a nota a l'original.

Més endavant, l'estudi presenta la taula següent:

Nivell d'estudis	Percentatge de pobres
Sense estudis	44,0%
Estudis primaris	21,5%
Estudis secundaris	9,9%
Estudis superiors	7,5%
Conjunt població	18,6%

i comenta:

“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: quaranta-quatre de cada cent d’aquestes persones serien pobres. (...) El percentatge de pobres es redueix a la meitat quan la persona de referència té el graduat escolar—en aquest cas, dues de cada deu estarien en situació de pobresa—, tot i que en aquest grup hi ha gairebé el 40% de la població pobra total” (p. 49). I conclou: “El risc de pobresa baixa considerablement en nivells educatius superiors al graduat escolar” (p. 50).

Nivell d'instrucció i noves tecnologies

L'Observatori de la Societat de la Informació (OBSI) del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya publica regularment l'enquesta sobre equipament i ús de les TIC a les llars de Catalunya. L'enquesta del desembre de 2002 i publicada el maig de 2003 presenta les dades estadístiques següents en funció del nivell d'estudis acabats, unes dades prou evidents i que no necessiten gaires comentaris:

Utilització de les TIC segons nivell d'estudis acabats (desembre 2002)

Percentatge de població de 15 i més anys

	Utilització de l'ordinador		Utilització d'Internet	
	Alguna vegada	Setmanalment	Alguna vegada	Setmanalment
Sense estudis	0,8%		2,4%	
Estudis primaris	35,7%	22,3%	20,7%	12,1%
Estudis secundaris	82,2%	69,5%	66,8%	51,0%
Estudis superiors	91,7%	80,4%	82,6%	67,6%

Font: Observatori de la Societat de la Informació (OBSI), 2003. Elaboració pròpia.

És palès que, en la societat de la informació, hi ha un sector important de la població catalana —prop de dos milions de persones sense estudis— que en queda al marge i conforma el que s'ha anomenat la fractura digital. No obstant això, fins i tot les dades que ofereix aquesta enquesta per a la població sense estudis han d'analitzar-se detingudament. És difícil comprendre que només un 0,8% de les persones sense estudis utilitzi l'ordinador alguna vegada i, en canvi, el 2,4% utilitzi Internet. Més aviat caldria pensar que la realitat és que, a la pràctica, aquests dos milions de catalans resten al marge de les noves tecnologies.

Més encara. Les dades relatives a l'ús de l'ordinador i Internet en els nivells d'estudis primaris, i fins i tot secundaris, podrien estar inflades a causa de l'efecte ocultador d'allò que hom no considera ben vist per la societat (amagar el fet de no tenir ordinador, de no entendre-hi, de no fer servir Internet, etc.). Els treballs de camp amb el suport de telemàrqueting (OBSI, 2002: 168) tenen les seves pròpies limitacions i, per bé que no invaliden els estudis, obliguen a ser cauts en les interpretacions.

L'Informe executiu: Comparativa estadística, elaborat pel mateix organisme l'abril de 2004, conclou: "L'ús de les TIC depèn, en gran part, de les característiques sociodemogràfiques. Per exemple, els homes utilitzen més Internet que les dones, els joves més que la gent gran, i els titulats superiors més que la gent amb nivells d'educació més baixos". (OBSI, 2004: 3)

Nivell d'instrucció i variables socioculturals

L'Enquesta Metropolitana de Barcelona de 1995 sobre condicions de vida i hàbits de la població creuava les dades obtingudes amb el nivell d'estudis de la població enquestada i donava nombroses pistes sobre la seva relació (Àrea Metropolitana de Barcelona i Diputació de Barcelona, 1998: 188-268). Recollim i agrupem algunes de les taules més característiques per fer palès el vincle existent entre el nivell d'instrucció i les variables socioculturals:

	Nivell d'estudis			
	Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Nombre de llibres a la llar segons les característiques del cap de família				
Cap o menys de 10	16,4%	2,8%	1%	0,1%
Més de 500	3,6%	7,2%	18,7%	43,9%
Freqüència de lectura de llibres per part de la població				
Cada dia	6,9%	15,2%	30,8%	48,1%
Mai o gairebé mai	48,7%	32,3%	12,9%	4,9%
Freqüència en la lectura de diaris per part de la població				
Cada dia	14,4%	31,1%	44,8%	66,3%
Mai o gairebé mai	37,7%	25,5%	11,6%	3,4%
Activitat principal de lleure realitzada dins la llar				
Llegir	13,7%	25,8%	33,4%	47,6%
Mirar TV o vídeo	40,3%	26,3%	19,1%	10,1%
Fer labors	17,3%	12%	3%	1,8%
Nivell de coneixement del català				
El parla i l'escriu	6,3%	25,3%	68,6%	73,0%
L'entén, però no el parla	50,5%	34,5%	9,2%	6,7%

Llengua habitual de la població				
Català	21,3%	33,1%	43,2%	56%
Castellà	72,9%	57,4%	44,4%	31,1%
Ambdues	4,6%	9,1%	11,9%	12,7%

Font: Àrea Metropolitana de Barcelona i Diputació de Barcelona (1998) (elaboració pròpia).

És normal que sectors socials ben diversos —gremis de llibreters, estaments culturals, professionals de l'ensenyament, etc.— parlin dels nivells baixos de lectura de llibres o diaris per part de la població catalana i que els comparin amb els nivells —molt superiors— dels països del nostre entorn cultural. Com qualsevol situació social, les causes poden ser diverses i complexes. Amb l'exposició de les dades anteriors, volem remarcar que un dels elements que cal tenir en compte (i no és precisament secundari) és el nivell d'instrucció de la població. De manera que una bona campanya a favor de la lectura hauria de plantejar l'increment d'una nova FpA, al marge d'altres estímuls socials.

De la mateixa manera, la preocupació, com a país, per l'ús normalitzat del català i el seu coneixement òptim sembla que hauria de tenir en compte la necessitat d'augmentar els nivells d'instrucció de la població adulta. Plantejar-se l'excel·lència en el coneixement i l'ús del català només dins els aprenentatges del sistema educatiu posposa la solució, un cop més, *ad calendas grecas*. Calendes que, en el nostre cas, significarien esperar solucions pel període que va del 2010 al 2060 (a mesura que els adolescents es van fent grans), en el cas que l'actuació actual en el sistema educatiu fos un èxit absolut. Si només fos un èxit relatiu, l'actuació actual sobre el sistema educatiu hauria de comptar amb una nova reforma, que allunyaria les esperades calendes a dates de ciència ficció.

Evidentment, no ens trobem amb unes relacions lineals de causa efecte. Els temes culturals tenen concatenacions múltiples i diverses. Però tampoc no seria acceptable voler ignorar la interpretació evident d'aquestes dades estadístiques.

Acabem aquests paràgrafs fent un pas més en el marc de la complexitat social. Les desigualtats socioculturals, com els nivells d'estudis, no estan al marge de les desigualtats socioeconòmiques. Per tant, les

polítiques que pretenguin reduir les desigualtats socials han de prendre mesures en relació a una distribució més equitativa de la riquesa i les condicions de vida, però —ahora— han d'actuar a favor d'una distribució més igualitària de les competències culturals bàsiques.

Estudis acabats (agrupats) de la població de la Regió Metropolitana de Barcelona

	Categories socioeconòmiques		
	Baixa	Mitja	Alta
Sense estudis	30,6%	6,6%	3,7%
Estudis primaris	48,4%	36,1%	12%
Estudis secundaris	18,7%	43,2%	20,2%
Estudis universitaris	2,3%	14,1%	64,1%

Font: Àrea Metropolitana de Barcelona i Diputació de Barcelona (1998) (elaboració pròpia).

Un apunt sobre la salut i el nivell d'instrucció

En aquest apartat, estem relacionant el nivell d'instrucció o d'educació amb tota una sèrie de variables socials. Entre aquestes variables, la salut és un dels indicadors clau de la situació de benestar de les persones i de la societat. No volem acabar sense referir-nos-hi, tot i que, a primera vista, podria semblar que el nivell d'instrucció i la salut tenen ben poca relació, si ens plantejem aquesta relació en el marc d'una societat desenvolupada com la nostra. Un informe del Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris (CAPS) i la Fundació Jaume Bofill, fet l'any 2002, sobre les desigualtats socials en la salut a Catalunya arribava a la conclusió que hi ha més accidents de trànsit entre les persones que tenen un nivell d'instrucció més baix. Per explicar aquesta dada, suposaven que una cultura estàndard baixa indueix una cultura en seguretat viària baixa. L'informe continuava amb la constatació que el risc de morir a causa d'un atac de cor és més gran quan el nivell d'estudis és més baix. Finalment, una altra dada del mateix estudi contradeïa una creença molt estesa: els treballadors amb ocupacions menys qualificades pateixen més estrès i malalties cardio-

vasculars que no pas els directius o els professionals qualificats. Normalment s'afirma o es pensa el contrari. (Benach i Borrell, 2002)

Vet aquí que una bona campanya de salut pública hauria de contemplar l'increment del nivell d'instrucció de tota la població!

No hi ha reforma eficaç del sistema educatiu si no s'actua, ahora, en la millora de les competències bàsiques de la població adulta

Aquesta representa una de les afirmacions cabdals d'aquest treball. De fet, n'hi ha dues:

a) La millora del nivell educatiu de la població demana actuar en la millora del sistema educatiu²³ i, ahora, en la formació de la població adulta que, per edat, en resta al marge, però necessita continuar la seva formació pels nous reptes que la vida li imposa.²⁴

b) Posar al dia les competències bàsiques necessàries s'ha de fer mitjançant una nova FpA no escolaritzada —al contrari de la que hi ha ara— si no es vol dificultar l'entrada recurrent de persones adultes en els nivells de formació en competències bàsiques i, per tant, crear un factor de marginalització indirecte.

23. La Comissió Europea d'Educació, a partir de les dades de l'Eurostat, reconeixia per l'Estat espanyol un índex de fracàs escolar del 28,6%, molt per damunt de la mitjana europea, situada en el 19,4%. Es plantejava un objectiu del 10% de fracàs escolar per a l'any 2010. Per la seva banda, Alvaro Marchesi, antic secretari d'Estat d'Educació i un dels "pares" de la LOGSE, en el seu darrer llibre situa l'índex de fracàs escolar en el 25,6% de mitjana per a l'Estat espanyol i dos punts menys per a Catalunya. Menys optimista que la Comissió Europea, planteja com a objectiu arribar a un fracàs del 15% l'any 2008. (Marchesi, 2004)

24. La ministra d'Educació de l'Estat espanyol, de visita a Finlàndia, declarava a la premsa: "Las bases del éxito finlandés están en una excelente red de bibliotecas y en haber implicado también al medio social" (*El País*, 18/10/04). L'economista Willian Easterly, per la seva banda, afirma a *En busca del crecimiento* (2003) que el coneixement forma cercles, de manera que la taxa de rendiment del coneixement nou depèn de la quantitat de coneixement que ja hi hagi.

De l'informe editat per l'Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona (Baranda, 1998: 36-39) escollirem unes quantes citacions i dades que expressen bé el plantejament que encapçala aquest apartat, la relació entre l'èxit en el sistema educatiu i el nivell de titulació familiar. Aquesta relació no és determinant individualment, però estadísticament és significativa. “És ben sabut —diu l'informe— que el fet de pertànyer a famílies de categories socioeconòmiques i culturals elevades propicia la possibilitat de cursar estudis superiors i viceversa, en la mesura que la possessió de títols universitaris afavoreixen la permanència i la pujada en l'escala social (...). Per tal de poder encarar aquest tema, hem partit de dues variables que influeixen d'una manera directa en l'elecció del tipus d'estudis que cursen les persones: el nivell d'instrucció del seu pare i de la seva mare, és a dir, els recursos culturals de la família d'origen, i la categoria socio-professional del pare, que ens apropa als recursos socioeconòmics”.

Ens referirem a la primera d'aquestes variables perquè és la que més ens interessa pels objectius d'aquest treball, i la concretarem en els dos extrems de les possibilitats educatives dels fills i filles. Quina relació estadística tenen els estudis dels pares amb el fet que els fills es quedin sense cap titulació del sistema educatiu²⁵ o arribin a la universitat? L'informe diu que “hem fet una major referència a les persones que han accedit a la universitat, en la mesura que aquest constitueix un dels indicadors més universals del nivell formatiu d'una societat”.

Nivell d'estudis finalitzats de la població de Barcelona segons el sexe i el nivell d'estudis finalitzats del pare i de la mare

Nivell d'estudis de les filles	Nivell d'estudis del pare			
	Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Sense estudis	37,9%	3,1%	2,2%	1,5%
Estudis universitaris	4,8%	15,6%	33,3%	41,2%

25. Tenint en compte que, a partir dels anys 80, els primers trams del sistema educatiu s'han universalitzat, la categoria “sense estudis” de l'informe referit als fills o filles significa en la major part dels casos que no han obtingut el Graduat Escolar o el Graduat en Secundària.

	Nivell d'estudis de la mare			
Nivell d'estudis de les filles	Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Sense estudis	35,7%	2,1%	0,0%	0,0%
Estudis universitaris	4,8%	20,2%	34,4%	57,1%

	Nivell d'estudis del pare			
Nivell d'estudis dels fills	Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Sense estudis	29,4%	0,8%	0,0%	0,0%
Estudis universitaris	5,0%	23,5%	25,8%	49,2%

	Nivell d'estudis de la mare			
Nivell d'estudis dels fills	Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Sense estudis	26,9%	0,8%	0,0%	2,7%
Estudis universitaris	6,3%	28,1%	29,0%	44,9%

Font: Baranda, 1998 (elaboració pròpia).

L'estudi fet per l'Institut Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), que depèn del Ministeri d'Educació Cultura i Esports, sobre la *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000*, publicat el 2003, presenta unes relacions semblants entre el nivell d'instrucció dels pares i els resultats obtinguts en les avaluacions dels fills de 4t d'ESO. Ja siguin les proves de ciències naturals, de ciències socials, llengua i literatura o matemàtiques, la conclusió a què s'arriba és la mateixa: "A la vista de los datos obtenidos se puede afirmar que una de las variables que incide en los resultados de los alumnos es el nivel de estudio de los padres, considerándose para este estudio el nivel más alto de cualquiera de los dos progenitores" (Martín Muñoz, 2003: 38, 52, 81, 97 i 101). Vegem només un exemple.

Diferència en els resultats de ciències de la naturalesa segons el nivell d'estudis dels pares

Nivell d'estudis dels pares	Puntuació mitjana dels fills	Diferència acumulada
Sense estudis o primaris incomplets	225	-
Primaris complets	241	16
Batxillerat o formació professional	254	29
Universitaris mitjans o superiors	271	46

Font: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (elaboració pròpia).

El mateix institut, en un altre estudi d'avaluació de l'aprenentatge de la llengua anglesa, arriba a la mateixa conclusió: relació evident entre el nivell d'estudis dels pares i els resultats obtinguts pels fills. (González i Corredera, 2004)

Resultats de l'avaluació de l'aprenentatge de la llengua anglesa segons el nivell d'estudis dels pares

	Puntuació mitjana dels fills	Punts de diferència entre nivells	Punts de diferència global
Sense estudis o primaris incomplets	221		54
Estudis primaris	239	18	
Estudis secundaris	253	14	
Estudis universitaris	275	22	

Font: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (elaboració pròpia).

Els baixos resultats obtinguts pels alumnes de 15 anys espanyols i catalans en el programa PISA 2003, publicats el desembre de 2004, provoquen —lògicament— explicacions dels diferents sectors implicats. La premsa se n'ha fet un ressò prou ampli. La pàgina web de l'OCDE presenta l'estudi amb un titular²⁶: “Finlàndia millora encara més els seus resultats

26. http://www.oecd.org/document/18/0,2340,fr_2649_201185_34010578_1_1_1,00.html

després de la primera enquesta del Programa PISA”. De cara al que interessa en aquest treball, només citarem un paràgraf significatiu de les conclusions de l’organisme promotor de l’estudi: “Els pares dels alumnes que tenen un treball ben remunerat, *un bon nivell d’instrucció* i, a casa seva, béns ‘culturals’, en tots els països tenen —de mitjana— millors resultats que aquells que no tenen aquests avantatges” (la cursiva és nostra).

No pretenem demostrar un paradigma reproduccionista, segons el qual inexorablement hi ha una correspondència necessària entre els estudis dels pares i els èxits acadèmics dels fills. Però hi ha altres variables que hi intervenen, tal com mostra l’estudi esmentat. Per exemple, la qualitat de l’educació impartida, un projecte personalitzat d’atenció a l’alumne i, evidentment, les característiques personals de l’alumne. Però, en igualtat de condicions, “a mayor nivel de estudios de los padres, mejores resultados obtienen los alumnos” (Martín Muñoz, 2003: 81).

Així doncs, la transformació del nivell educatiu d’una societat moderna ha d’actuar en l’educació de la infància i la joventut i, a la vegada, en l’educació de les persones adultes²⁷. Unes polítiques que allunyin la població adulta amb més dèficits acadèmics del retorn a l’educació —perquè es mantenen o es creen espais i marcs formatius poc adaptats als rols socials i als ritmes de la població més gran de 18 anys, espais i marcs caracteritzats en aquest treball pel seu tarannà escolar, indirectament o per omissió— són polítiques de marginació social i de fre educatiu global.

27. “El fracaso escolar no se explica sólo por el gasto público, también influye el nivel cultural de la familia. Esa historia educativa también cuenta”. (Marchesi, 2004)

4. Alguns referents europeus

Estudi comparatiu sobre els nivells de formació

A l'informe de l'OCDE, *Education at a glance* (OCDE, 2004a), trobem nombroses dades que permeten una anàlisi comparativa de l'educació entre els països membres de l'organització. A continuació, recollim les dades corresponents als nivells educatius d'alguns dels països més significatius del nostre entorn:

Nivell de formació de la població adulta (2002) d'alguns països de l'OCDE

Població de 25 a 64 anys, segons el nivell de formació més alt obtingut (en %).

	Nivells educatius	2002	
EUA	Primària	13%	5%
	1er cicle de secundària		8%
	Batxillerat i similar	87%	49%
	Universitari		38%
Regne Unit	Primària	16%	
	1er cicle de secundària		16%
	Batxillerat i similar	84%	57%
	Universitari		27%
Alemanya	Primària	17%	2%
	1er cicle de secundària		15%
	Batxillerat i similar	83%	55%
	Universitari		28%

Japó	Primària	16%	
	1er cicle de secundària		16%
	Batxillerat i similar	83%	47%
	Universitari		36%
Suècia	Primària	18%	8%
	1er cicle de secundària		10%
	Batxillerat i similar	82%	49%
	Universitari		33%
Finlàndia	Primària	25%	
	1er cicle de secundària		25%
	Batxillerat i similar	75%	42%
	Universitari		33%
Mitjana OCDE	Primària	32%	14%
	1er cicle de secundària		18%
	Batxillerat i similar	67%	41%
	Universitari		26%
França	Primària	35%	17%
	1er cicle de secundària		18%
	Batxillerat i similar	64%	40%
	Universitari		24%
Grècia	Primària	47%	37%
	1er cicle de secundària		10%
	Batxillerat i similar	53%	29%
	Universitari		24%
Estat espanyol	Primària	58%	32%
	1er cicle de secundària		26%
	Batxillerat i similar	41%	17%
	Universitari		24%
Portugal	Primària	80%	67%
	1er cicle de secundària		13%
	Batxillerat i similar	20%	11%
	Universitari		9%

Font: OCDE (elaboració pròpia).

Si desagreguem per nivells educatius, per fer les dades més intuïtives, la situació comparativa dels 10 primers països de l'OCDE —inclòs l'Estat espanyol²⁸— en el nivell educatiu de primària seria la següent²⁹:

**Percentatge de població adulta de 25 a 64 anys
només amb educació primària**

Alemanya	2%
Hongria	3%
EUA	5%
Canadà	6%
Suècia	8%
Holanda	12%
Mitjana OCDE	14%
França	17%
Bèlgica	19%
Itàlia	20%
Estat espanyol	32%

Font: OCDE (elaboració pròpia).

Per darrere de l'Estat espanyol, entre els països comptabilitzats en aquesta taula, hi ha Grècia amb un 37% de població adulta que només ha seguit cursos d'educació primària, Turquia amb un 65%, Portugal amb un 67% i Mèxic amb un 73%.

28. A l'inici del capítol 3 (p. 29) ja advertíem que les dades de l'Estat espanyol tenen una diferència poc determinant en relació a les de Catalunya. Això ens permet acceptar com a significatives per a Catalunya les estadístiques comparatives de la UE o de l'OCDE que tenen com a referent l'Estat espanyol.

29. Els països no coincideixen en les diferents taules perquè no sempre hi ha dades disponibles dels nivells d'estudis corresponents.

Percentatge de població adulta de 25 a 64 anys amb secundària postobligatòria o estudis universitaris

EUA	87%
Regne Unit	84%
Alemanya	83%
Japó	83%
Suècia	82%
Finlàndia	75%
Mitjana OCDE	67%
França	65%
Grècia	52%
Estat espanyol	41%
Portugal	20%

Font: OCDE (elaboració pròpia).

Amb un percentatge inferior al de l'Estat espanyol, entre els 31 països ressenyats per l'OCDE, trobem Portugal amb el 20%, Turquia amb el 25% i Mèxic amb el 12%.

Les xifres són prou eloqüents. Davant d'aquesta realitat, acostumen a plantejar-se diferents postures. Les que desconfien de les estadístiques, especialment quan no interessen; les que posen l'esperança de futur en la millora del sistema educatiu i, per tant, en la solució biològica del problema (ja ens hi hem referit); les que creuen que tampoc no és tan important per al progrés col·lectiu que la majoria de la població estigui ben formada, si l'elit dirigent ja està ben formada. No les compartim.

És cert que tots els estudis demostren que durant els darrers 20 o 30 anys hi ha hagut un increment mantingut del nivell d'instrucció de la població del país. La qüestió és que mentre les generacions joves, més ben formades, arriben a l'edat adulta —insistim en aquest argument— han passat massa anys per a la societat o per a l'economia, s'han anat perdent ocasions de manera progressiva i han augmentat els diferencials amb els altres països. A l'Estat espanyol, un de cada tres joves (el 30%) abandona els estudis només acabar l'ensenyament obligatori, davant de percentatges del 8% al Regne Unit, del 14% a França i del 15% a Alemanya.

D'altra banda, els discursos de la sobreeducació en relació als llocs de treball, la sobretitulació existent i l'escreix entre les ofertes per les persones i les qualificacions requerides tendeixen a afavorir el discurs de la diversitat en l'educació, front a la igualtat. Ara no podem entrar en aquest debat que, certament, té aspectes complexos. Només subratllem que, individualment, les argumentacions van acompanyades d'un cert tint cínic. Quan una persona té un o diversos títols o qualificacions certificades, no veu necessària la titulació dels altres per raons socials de costos econòmics, insatisfaccions induïdes, etc., però sí que farà tots els esforços per la sobreeducació, les sobrequalificacions i les titulacions dels seus fills i filles.

L'informe de l'OCDE que presenta els resultats de l'enquesta del programa PISA 2003 (OCDE, 2004b) afirma: "La posició relativa de la majoria dels països a la classificació de PISA 2003 és més o menys la mateixa que tenien al PISA 2000, però en alguns es veuen canvis notables. Així, els resultats obtinguts globalment per Polònia han millorat, gràcies als *progressos considerables que han fet els alumnes de pitjors resultats*, a conseqüència de la vasta reforma a què ha estat sotmès el sistema educatiu" (la cursiva és nostra). (OCDE, 2004b: 161)

Els nivells de participació

"A causa de l'evolució cap a les societats del coneixement, l'educació d'adults ha adquirit una gran rellevància durant la passada dècada (...). Hi ha oportunitats educatives més bones, en contextos i països diferents, amb finalitats personals o laborals, amb l'objecte d'actualitzar coneixements o per reciclar-se. Tanmateix, existeixen grans desigualtats en relació al seu accés i la seva oferta". (OCDE, 2003: 19)

La publicació de l'OCDE *Más allá de la retórica* tracta d'analitzar els mitjans per millorar l'accés i la participació de la població adulta en l'educació. Un dèficit important de formació acadèmica es pot superar si les persones adultes que es troben en aquesta situació participen de programes de formació. Però, ja sabem que les persones que tenen els

nivells de formació acadèmica més elevats acostumen a tenir un ventall d'ofertes més gran, amb una difusió eficaç i uns mitjans d'informació més adequats, que les fan fàcilment accessibles. Segons aquest estudi: “Sovint, els adults realitzen activitats formatives per raons relacionades amb el treball que desenvolupen i la seva duració és curta. L'educació es concentra en subgrups específics de població com, per exemple, aquells subgrups formats per titulats superiors, empleats en llocs administratius que requereixen una qualificació alta o empleats de grans empreses o empreses líders en l'economia del coneixement (...). Els models de participació són similars en tots els països i, per tant, els buits són els mateixos en relació a la provisió d'educació als grups específics d'alumnes que —probablement— tenen una major necessitat d'educació”. (OCDE, 2003)

És a dir, les persones amb nivells més baixos d'instrucció acadèmica acostumen a tenir menys ofertes formatives, sovint amb una difusió inadequada que fa que moltes vegades no arribi al seu destí. Es crea, per tant, un cercle viciós en el qual els més formats es continuen formant i els menys formats no arriben ni a la formació possible.

Aquesta situació —que és palesa entre els col·lectius alludits— es reproduïx a nivell estatal, fet que produeix una funció exponencial de la no-formació: al país on es dediquen menys hores de mitjana a la formació, els que es formen menys hauran superat els índexs negatius, queden marginats. La publicació de l'OCDE que estem comentant es basa en la informació de nou països que han participat en una revisió temàtica sobre l'ensenyament d'adults: el Canadà, Dinamarca, Finlàndia, Noruega, Portugal, l'Estat espanyol, Suècia, Suïssa i Anglaterra. Aquests són alguns dels resultats:

Participació en l'aprenentatge adult
 Percentatge de població de 25 a 64 anys en formació
 durant les 4 últimes setmanes

Suècia	21,6%
Anglaterra	21,0%
Dinamarca	20,8%
Finlàndia	19,6%
Noruega	13,3%
Estat espanyol	4,9%
Portugal	3,3%

Font: Eurostat, *European Union Labour Force Survey* (2001) (elaboració pròpia).

Partint d'instruments metodològics diferents que, per tant, donen dígits diferents, sempre trobem que l'Estat espanyol està molt lluny dels estàndards europeus. La Tercera Enquesta Europea sobre Condicions Laborals (2000) dóna aquests resultats:

Percentatge de persones en formació, 2000

Suècia	54,2%
Regne Unit	53,0%
Dinamarca	52,9%
Finlàndia	46,0%
Mitjana dels 6 països	42,9%
Estat espanyol	19,6%
Portugal	16,5%

Font: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (elaboració pròpia).

Els ministres d'Educació de la Comissió Europea, en el seu informe de juny de 2002 al Consell Europeu, *European report on quality indicators of lifelong learning* (Comissió Europea, 2002), assumien les dades que ofería l'Eurostat en el seu estudi *Life-long learning (adult participation in education and training)*, segons les quals el tant per cent de població adulta

que participa en la formació permanent és del 8,4%. A l'Estat espanyol, però, no arriba al 4,9%. L'objectiu que proposen és assolir el 12,5% per l'any 2010.

Una darrera estadística que demostra el que estem plantejant. L'Estat espanyol es troba a la cua d'Europa en relació als nivells de formació i compta amb els nivells més baixos de participació, però, a més, la relació existent entre la participació en la formació dels nivells més ben formats acadèmicament i els nivells menys formats és la més discriminadora de tots els països. Es pot comprovar en la taula següent d'Eurostat:

Participació de la població de 25 a 64 anys en l'aprenentatge adult per nivell d'educació

	Nivell d'educació		
	Baix	Mitjà	Alt
Canadà	0,4	0,8	1,3
Dinamarca	0,5	0,9	1,5
Finlàndia	0,4	1,0	1,5
Noruega	0,3	0,8	1,6
Portugal	0,3	4,0	2,9
Estat espanyol	0,2	1,8	2,6
Suècia	0,7	0,9	1,4
Suïssa	0,3	1,0	1,5
Regne Unit	0,3	0,9	1,6

Font: Eurostat, *European Union Labour Force Survey*, 2001 (elaboració pròpia).

La interpretació d'aquests resultats és la següent: “Una ràtio superior a 1 indica que la proporció de persones que participen de l'aprenentatge adult en cada categoria específica és superior a la taxa mitjana de participació nacional; una ràtio entre 0 i 1, indica que està per sota de la taxa mitjana” (OCDE, 2003). És a dir, a l'Estat espanyol, les persones que tenen un nivell baix de formació participen en processos de formació cinc vegades menys del que els correspondria com a mitjana, mentre que el sector amb un nivell de formació alt hi participa més del doble del que li hi correspondria si tothom hi participés en la mateixa proporció. El diferencial de par-

tipicació també és el més alt dels països que han format part de l'estudi: de 0,2 a 2,6 en el cas de l'Estat espanyol, representa un multiplicador de 13, mentre que en el cas de Portugal —el nostre etern acompanyant en les estadístiques de nivell de formació— no arriba a 10.

Algunes diferències entre la FpA a Catalunya i l'entorn europeu

La FpA apareix a Europa al segle XIX amb dues tendències que s'han mantingut fins els nostres dies. Simplificant una mica, es podria dir que la tendència anglosaxona va posar l'accent en la dimensió laboral de la formació de les persones adultes.³⁰ Suposava una resposta a les necessitats de la industrialització i a la formació de la mà d'obra transvasada del camp a la ciutat. D'altra banda, la tendència nòrdica està més relacionada amb el desenvolupament democràtic nacional i amb la creació i la participació en la gestió de la vida cultural.³¹ A l'Estat espanyol, les dues tendències tenen exponents notables abans de la Guerra Civil: als ateneus, *las casas del pueblo*, les primeres universitats populars, *las misiones pedagógicas* o les escoles dominicals. Durant aquesta època i en tots els països, la creació i organització de la FpA es deu fonamentalment a la iniciativa de la societat civil.

A partir de 1939, el desert cultural i educatiu fruit de la repressió de la dictadura provoca uns nivells d'instrucció tan baixos que obliguen l'Estat a fer, de tant en tant, campanyes d'alfabetització per a persones adultes, però partint d'un model de FpA diferent del que es va desenvolupar a l'Europa democràtica del centre i del nord. No es tractava de fer una formació específica per adequar-se al món laboral, ja que era impossible des del buit educatiu existent, i menys encara educar per a la participació ciutadana i la creació cultural. Es tractava de respondre a les mancances greus de l'educació inicial i, només indirectament, a les necessitats del mercat

30. Durant el segle XIX, els *Mechanic's Institutes* anglesos o els *Schools for the People* del moviment cartista de 1840 responen a aquesta tendència.

31. El model d'aquesta tendència són les *Folkehojskoler* de Grundtvig, que obre la primera a Rodding (Dinamarca) el 1844.

de treball. Es crea, així, un model espanyol de FpA centralitzat i escolar, de segona oportunitat, que —com hem vist— és l'origen del model actual, amb les adaptacions pertinents induïdes pels canvis del sistema educatiu al llarg d'aquests 40 o 50 anys.

Els aires d'obertura de la transició, a Catalunya i a altres llocs de l'Estat espanyol, desvetllen la iniciativa dels moviments populars del moment i provoquen, en relació a la FpA, un model mixt en el qual es continuen prioritant les carències educatives de la població adulta, però ara des d'un marc —el centre de FpA— autònom, cultural, dinàmic, obert a l'entorn i de participació democràtica.

Tanmateix, el pas del temps, l'estabilització política realment existent, el desencís postdemocràtic, les teories de la reproducció, les tendències corporatives, etc., van fer que bona part dels centres de FpA —amb el pòsit contradictori de la història originària incorporat— anessin passant progressivament d'aquest model mixt a l'escleròtica maqueta escolar anterior. Una evolució que es va desenvolupar al marge del debat sobre la seva adscripció administrativa.

Ens trobem, doncs, davant d'un model centralitzat, homogeni, corporatiu, escolar, d'esquena al concepte de formació permanent, trist, de segona oportunitat i que dóna molt poques respostes a les necessitats formatives de la població adulta. És a dir, un model excloent per omissió i de manteniment o agreujament de les desigualtats socioculturals. Amb excepcions notables que cal tenir en compte i a les quals dedicarem l'apartat següent sobre criteris de bones pràctiques que, alhora, s'han seguit a Catalunya.

Subratllem algunes de les diferències més notables entre el model majoritari de la FpA a Catalunya i el dels països d'Europa que no han patit dictadures i que mantenen el diferencial inalterable.³² L'OCDE ha dedicat força estudis a la realitat de la FpA d'alguns dels països que en formen part: el Canadà, Anglaterra, Dinamarca, Suècia, Suïssa, Portugal, l'Estat

32. Segons *Le Monde*, en un rànquing de 25 països del nombre de lectors de diaris per cada 1.000 habitants, l'Estat espanyol (amb les mateixes tradicions educatives que Catalunya) ocupa el lloc 25, després de Turquia. Noruega encapçala el rànquing amb 704 lectors de cada mil, mentre que a l'Estat espanyol n'hi ha 127 (*El País*, número extraordinari 10.000, p. 125).

espanyol, etc. L'any 2003 elabora els documents, *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*, traduït pel Ministeri d'Educació (OCDE, 2003) i *Education at a glance* (OCDE, 2004a). De tots aquests estudis, en podem extreure una sèrie d'elements de contrast amb la nostra situació.

- La població adulta catalana té unes necessitats educatives importants. Aquest fet obliga a construir un model diferent del de la resta de països europeus del nostre entorn democràtic. Es tracta de conèixer a fons les experiències europees per poder traduir-les a la nostra situació cultural i no de copiar-les mimèticament.

- Els diferencials de nivells acadèmics i culturals amb els països europeus es mantenen. Segons la nostra anàlisi, una de les causes del manteniment dels diferencials —malgrat els progressos importants en la formació d'aquests darrers 30 anys a Catalunya— és que no s'ha fet una política educativa de persones adultes dinàmica i integrada. Els diferents àmbits de formació adulta han estat fragmentats i dispersos, tot i que anaven dirigits fonamentalment a un mateix subjecte.

- El finançament és molt escàs comparativament amb els països europeus en el camp de la formació en competències bàsiques i dispers en la formació ocupacional, amb objectius de resultats immediats. Amb una certa perspectiva històrica, caldria preguntar-se fins a quin punt aquests vint anys de formació ocupacional han estat útils per reduir l'atur (continuem ocupant els primers llocs en els índexs d'atur). O, des d'un altre enfocament, si l'atur està més relacionat amb els cicles i les tendències econòmiques (fluxos d'inversió, deslocalitzacions, etc.) que no pas amb la formació per a l'ocupació concreta que s'ha dut a terme, no caldria revisar aquest model formatiu? Si la formació escolar que s'ha ofert a la població adulta durant tots aquests anys (amb el parèntesi de l'època de la transició i les excepcions col·lectives i individuals existents) no ha reduït els diferencials culturals, no és absurd insistir en el mateix model?

- La gestió municipal de les formacions adultes té un pes considerable en els models europeus. Els nivells administratius de rang superior assenyalen els objectius educatius generals, dissenyen programes i els

financen, però —a Europa—, en l'execució, els municipis i la societat civil tenen un rol molt més important del que tenen a Catalunya. És veritat que la gestió municipal de la formació en competències bàsiques i la seva participació operativa en la formació ocupacional té riscos d'asimetria territorial, però té l'avantatge de la proximitat amb la ciutadania, de la facilitat en la coordinació de propostes formatives i, en tot cas, hauria de complementar-se amb un repartiment de competències entre la instància municipal i l'autonòmica, que assegurés l'equilibri territorial de l'oferta formativa adulta.

- La iniciativa social no lucrativa té un pes determinant en la proposta i en l'execució de programes formatius a Europa. Ajuda a detectar problemes socials i pot ser més dúctil i dinàmica en el moment de posar en marxa solucions. A l'Estat espanyol, en canvi, els anys de la dictadura, en què no existien iniciatives civils autònomes —sempre sospitoses d'associacionisme il·lícit—, i certes teories socials que donen el caràcter d'acció pública i d'interès general exclusivament a l'actuació de les administracions han fet que, en l'àmbit de la FpA, no hi hagi hagut una articulació fluïda entre la gestió pública directa i l'acció de la iniciativa social. La iniciativa social és força irrellevant en la formació en competències bàsiques, dominada per la gestió directa de la Generalitat a través de la seva xarxa d'escoles. Tanmateix, en la formació ocupacional, les iniciatives privades de caire lucratiu dominen l'escena amb una presència irrellevant de la gestió directa de les administracions públiques.

- L'enfocament compensatori i de segona oportunitat domina la FpA a Catalunya, amb les conseqüències *a)* de marginalització d'aquest aprenentatge, *b)* de manteniment dels diferencials culturals amb Europa i *c)* de no afavorir, des del món adult, les reformes successives del sistema educatiu. Els conceptes de formació permanent, formació al llarg de la vida o resposta adulta a la societat del coneixement gairebé no han transcendit el marc de la retòrica. No tenen una traducció operativa en la formació adulta en competències bàsiques.

- No existeix una formació universitària específica per a la formació de persones adultes. Per tant, les persones que accedeixen a la formació de la població adulta, sigui en el camp laboral, cultural o en competències bàsiques, no tenen cap mena de preparació prèvia específica. Contrasta

amb la llarga tradició universitària europea de càtedres d'andragogia³³, de formació de persones adultes, d'investigacions, màsters i postgraus. A Catalunya existeix alguna formació de formadors específica posterior, s'han incrementat les investigacions en aquest camp i, a finals dels vuitanta i començament dels noranta, es van promocionar postgraus i màsters específics de vida efímera. No obstant això, avui és vàlida l'afirmació que encapçala aquest paràgraf: no existeix cap mena de formació inicial universitària específica.

33. S'entén per *andragogia* la ciència de l'educació de les persones adultes, de la mateixa manera que la pedagogia és, etimològicament, la ciència de l'educació dels infants.

5. La rica tradició de Catalunya en FpA

Ja hem fet esment que la FpA, durant la transició democràtica a Catalunya, va dotar-se de fórmules integradores i participatives que definien una operativa nova i superaven el model marginador escolar. Aquestes fórmules, per bé que minoritàries, han sobreviscut en essència fins els nostres dies, amb les adaptacions necessàries provocades pels nous públics, la societat de la informació i la comunicació i la situació de la democràcia realment existent. Vegem algunes de les seves característiques:

- Competències bàsiques per a una ciutadania activa. S'intueix que el concepte de competències bàsiques no pot estar encotillat només en els coneixements acadèmics corresponents a una titulació. Més aviat té relació amb buscar arguments i criteris per entendre un pla d'urbanisme local, un abocador, el fenomen de la immigració, la guerra preventiva, la nova cultura de l'aigua, una dieta sana, el tractat per a la Constitució Europea, l'encariment de l'habitatge, els nous reptes de l'ensenyament, la crisi de la jubilació, l'escalfament del planeta, la violència domèstica, la política impositiva, l'accés a les noves tecnologies, la salut preventiva, els drets dels consumidors, etc. No s'ha de saber tot, però sí que cal saber allò que afecta directament la població adulta com a ciutadania amb plens drets. La ciutadania i la seva realitat són el moll de l'os d'aquesta formació que defineix un nou concepte de la formació en competències bàsiques.

- L'arrelament al territori i l'aprofitament dels seus recursos. Les experiències més reeixides de FpA estan arrelades al territori, es fan ressò del seus problemes i ajuden a analitzar-los. Coneixen els recursos i serveis i miren d'aprofitar-los en un moviment de llançadora, del recurs cap al cen-

tre de FpA i del centre cap el recurs. Durant aquests anys, els centres més dinàmics han participat en l'elaboració de plans locals de FpA —que després han tingut una sort diversa—, en accions integrades, en campanyes culturals i en projectes territorials supramunicipals. Són centres que van néixer de la reivindicació popular i mai no han volgut donar-li l'esquena, perquè senten que formen part de la comunitat.

- Prioritzar les minories àmplies amb més deficiències instructives. En tota formació hi ha un lliscament cap als sectors que tenen més formació de cada extracte social, sense incentivar els grups realment més necessitats. Les experiències d'aquesta nova FpA, des dels centres oficials o des de les instàncies socials, prioritzen els col·lectius amb més necessitats formatives de mil formes: mantenint les inscripcions sempre obertes, donant resposta immediata a les demandes, fent grups reduïts, adequant els ritmes i el calendari a les necessitats d'aquests sectors, instituint processos d'acollida, mantenint la gratuïtat de tots els aprenentatges, etc.

- La participació dels participants, realitat i pedagogia. A participar en la societat se n'aprèn, fonamentalment, participant. Per tant, l'aprenentatge de la participació social només és possible si el centre de FpA: *a)* participa en els debats i moviments de l'entorn, aportant criteris i arguments perquè aquests tinguin més contingut; *b)* fa de la seva pròpia organització una organització participada, en la qual tothom té veu i vot i on no hi ha vot d'excel·lència pel fet de ser docent o discent; *c)* procura que els debats en els òrgans de decisió estiguin ben preparats perquè tothom els pugui seguir i no siguin afers exclusius pels iniciats, i *d)* potencia la creació d'associacions culturals que reforcin les activitats i la democràcia real dels centres.

- Experiències obertes a la col·laboració. Ensenyar i aprendre són objectius intercanviables. Si tothom que ensenya, aprèn i tothom que aprèn, ensenya, quan els receptors estan lliures de sorolls, qualsevol col·laboració voluntària de docència és una demanda d'aprenentatge. Les experiències de FpA que s'han mantingut donant una resposta educativa viva a les necessitats de la població adulta, van néixer de la col·laboració voluntària i s'han mantingut gràcies a les col·laboracions voluntàries. Sempre han estat obertes a aquesta mena de col·laboracions de contrast

que, amb la seva presència, produeixen l'efecte d'evitar les rutines o les inèrcies corporatives.

En resum, Catalunya, en aquests darrers trenta anys, ha trobat models de FpA que caldria potenciar i estendre, tant des de les iniciatives de les administracions com des de les iniciatives socials no lucratives.

6. Objectius que hauria d'assolir la FpA i característiques principals

Ja hem vist fins on pot arribar el model educatiu per a persones adultes —el més estès entre nosaltres— que hem anomenat model escolar. Abans de concretar la nostra proposta, repassem, ni que sigui a grans trets, alguns dels grans objectius que proposa la UE per l'educació permanent, recollits al *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent* (CCE, 2000). Són aquests:

- Garantir l'accés universal i continu a l'aprenentatge, amb l'objecte d'obtenir i renovar les qualificacions requerides per participar de forma sostinguda en la societat del coneixement (p. 4). No es tracta pas de donar oportunitats per veure qui les caça, el que demana el memoràndum és que es garanteixi l'accés de tothom i sempre a l'aprenentatge per poder participar en la societat actual. La marginació no solament perjudica els individus, sinó que fragmenta la societat. Per això, l'educació —segons la declaració d'Hamburg de 1997— “no és només un dret, sinó també un deure i una responsabilitat de cara als altres i amb la societat en el seu conjunt”.

- Garantir aquest accés universal i continu a l'educació i a l'aprenentatge obliga a oferir oportunitats d'aprenentatge permanent tan properes als interessats com sigui possible, en les seves pròpies comunitats i, quan procedeixi, amb el suport de les tecnologies de la comunicació (p. 20).

Aquesta proximitat aporta tres elements importants:

1. Serveis complementaris que faciliten directament l'activitat educativa, com “un assessorament de qualitat sobre les oportunitats d'apre-

mentatge” (p. 18), o bé que eliminen les barreres que la dificulten, com per exemple “serveis de guarderia, transport i assistència social”, etc. (p. 20)

2. La utilització de l’“aprenentatge permanent com a motor de la regeneració local i regional” (p. 21). És a dir, que permeti orientar l’educació d’acord amb les necessitats socials, culturals i econòmiques de la comunitat que, constantment, s’enfronta a nous reptes. És per això que l’aprenentatge, l’educació, ha de ser permanent, perquè les persones hem de posar al dia —permanentment— els coneixements, les competències i les aptituds...

3. La creació de “centres d’aprenentatge adequats en els entorns quotidians on es reuneixin els ciutadans: no solament a les escoles sinó també, per exemple, en cercles municipals, galeries comercials, biblioteques i museus, llocs de culte, parcs i places públiques, estacions de ferrocarril o d’autobusos, centres de salut, complexos recreatius i cantines d’empreses” (p. 21). Al mateix temps que permet comptar amb associacions i organitzacions que “estan molt arrelades a escala local i acostumen a posseir àmplies reserves de coneixements i experiència sobre les comunitats de les quals formen part”.

Amb tot això, el que es pretén és que les persones aconseguixin “les noves qualificacions bàsiques requerides per a una participació activa en la societat i en l’economia del coneixement, en el mercat laboral i en el treball, en la vida real i en contextos virtuals, en una democràcia i com a individu amb un sentit coherent de la seva identitat i de la seva direcció a la vida” (p. 12). Aquestes qualificacions tenen un doble sentit, d’una banda garantir que l’individu té el bagatge necessari per desenvolupar-se amb autonomia i, de l’altra, donar fe a la societat de les aptituds d’aquesta persona.

Tot això, però, no és pas possible sense “desenvolupar mètodes i contextos eficaços d’ensenyament i aprenentatge per a l’aprenentatge continu al llarg i ample de la vida” (p. 15). No és possible continuar organitzant i planificant l’educació de les persones adultes com feien cinquanta anys enrere, és indispensable un “gir dràstic vers sistemes didàctics centrats en l’usuari, amb fronteres permeables entre sectors i nivells. Per tal que

els individus puguin aprendre activament és precis millorar les pràctiques actuals i desenvolupar enfocaments nous i variats que aprofitin les oportunitats que ofereixen les TIC i tot el catàleg de contextos didàctics”.

Però, és tan important la metodologia adequada a les persones adultes com acreditar els coneixements que té efectivament aquesta persona, molts dels quals no se li reconeixen perquè els ha assolit en àmbits no formals o informals. D'aquí la importància que té “millorar significativament la manera d'entendre i valorar la participació en l'aprenentatge i els seus resultats, sobretot pel que fa a l'aprenentatge no formal i informal (p. 16).

Arribats a aquest punt, hem de veure com es podria traduir a la pràctica tot el que hem dit a Catalunya.

Proposta alternativa d'organització a mitjà termini de la formació d'adults a Catalunya

De totes aquestes consideracions, en deriven quatre eixos directors de la nova educació i formació bàsica de persones adultes: s'ha de constituir en xarxa, ha de ser flexible en el temps i en l'espai, dinàmica i específica.

a) La FpA s'ha de desenvolupar en xarxa i ha de facilitar la coordinació de totes les formacions de persones adultes per satisfer les diferents necessitats, simultànies i entrecruades, que tenim les persones adultes. Caldria la coordinació i la cooperació entre els pols següents: formació bàsica, formació ocupacional (escoles taller, accions integrades, l'interdepartamental PIRMI, etc.), formació cultural (especialment definida en l'àmbit local), català per a adults (que és assignatura en la formació bàsica i un mòdul obligatori en la formació ocupacional), informàtica inicial i alguns aspectes de la formació contínua (contractes en formació, seguiment de l'aprenentatge de les persones immigrades ocupades, etc.). “Todos los agentes comparten la responsabilidad de trabajar juntos en el aprendizaje permanente y de apoyar a los individuos a la hora de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje”. (CCE, 2001: 12)

b) La formació de persones adultes ha de ser flexible en el temps i en l'espai i molt arrelada a l'entorn local. La comunicació de la Comissió diu

“El mensaje es muy claro: los sistemas tradicionales deben transformarse para ser más abiertos y sensibles, de modo que los alumnos puedan tener currículos de aprendizajes adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de sus vidas”. (CCE, 2001: 4)

c) La formació de persones adultes ha de ser dinàmica i canviant ja que parteix d'un enfocament permanent, al llarg de tota la vida. En una societat que canvia, la formació s'ha d'adaptar als canvis. No es pot mantenir una orientació educativa que no incorpori les característiques del món actual en la formació de persones adultes. Les transformacions que indueix la societat de la informació, l'economia del coneixement, el pluralisme cultural i la societat del risc s'han introduït a la formació bàsica? Organitzativament, la formació bàsica que s'imparteix avui dia a la majoria de centres de formació d'adults és la mateixa de fa 25 o 30 anys, amb algunes adaptacions menors que li ha imposat el sistema educatiu, no pas la societat. Tot i que, primer depenia del MEC, després del Departament d'Ensenyament, fins ara del de Benestar Social, per tornar —de nou— al d'Educació, malgrat aquesta transhumància —dèiem— l'esquema organitzatiu no ha canviat. Una formació dinàmica hauria de replantejar-se el concepte de formació bàsica adulta dins la societat actual per donar-li qualitat i excel·lència, hauria de trobar els pols de contacte entre competències bàsiques i transversals, qualificacions laborals i competències claus, aptituds per la vida social i eines per fer front als canvis, etc.

d) La formació de persones adultes ha de ser específica, pròpia de la psicologia adulta i dels seus rols socials. Una especificitat que s'ha de manifestar en les polítiques, les orientacions, els programes, la metodologia, l'organització, els calendaris i la mateixa inspecció. Una especificitat que requereix horaris que contemplin els diferents torns de treball i uns ritmes adequats a la població adulta. Aquesta mateixa especificitat és la que obliga a considerar la participació activa —valgui la redundància— en les diferents fases i àmbits de l'activitat educativa. I això també implica una nova definició del paper del professorat, com diu la comunicació de la Comissió Europea: “Els nous mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge qüestionen el paper i les responsabilitats tradicionals de professors,

formadors i altres mediadors d'aprenentatge. Per això, és molt necessari desenvolupar la seva formació, incloses les aptituds multiculturals, per aconseguir que estiguin motivats i degudament equipats per fer front als nous reptes i, d'aquesta manera, promoure els valors de la tolerància i la democràcia". (CCE, 2001: 27)

Des d'aquesta perspectiva, s'obren vàries possibilitats que depenen, lògicament, dels objectius, els recursos i l'organigrama final que estableixi el Departament d'Educació. Proposem les aproximacions pràctiques o eixos programàtics següents de la nova FpA:

- Respondre a les necessitats formatives de la població adulta, prioritzant els sectors amb més necessitats acadèmiques. Molts d'aquests sectors no es troben còmodes barrejats amb adolescents en un IES o amb infants en un CEIP, ni amb els horaris, ni amb la metodologia, ni amb l'espai, etc. I aquest fet dificulta la seva participació.

- Afavorir i potenciar la igualtat d'oportunitats educatives per a tothom. Afavorir la igualtat exigeix accions positives. La desigualtat en la FpA es pot promoure o es pot acceptar com un fet inevitable per omissió d'accions específiques fetes pensant en les característiques sociològiques o psicològiques de les persones adultes.

- Acollir el conjunt de persones immigrades a Catalunya des d'un marc intercultural, que permeabilitzi el conjunt organitzatiu i educatiu dels centres i entitats que desenvolupen activitats educatives.

- Aprofundir en la democratització de les estructures organitzatives de la FpA i fer de la pedagogia i la cultura participativa un referent permanent de la vida quotidiana dels centres i les entitats.

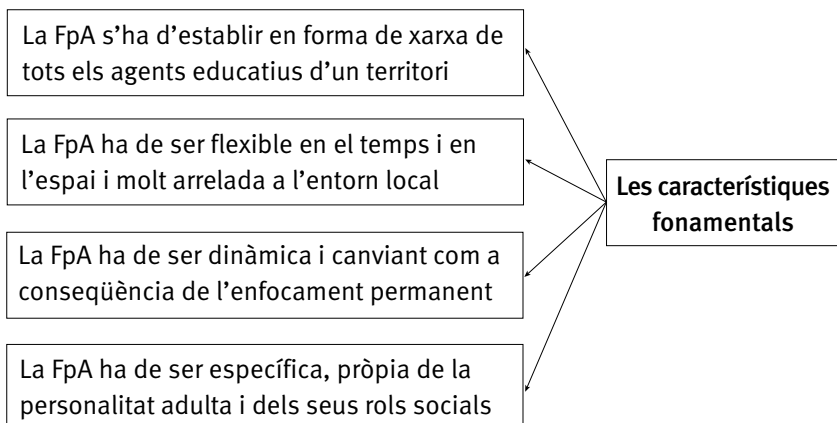
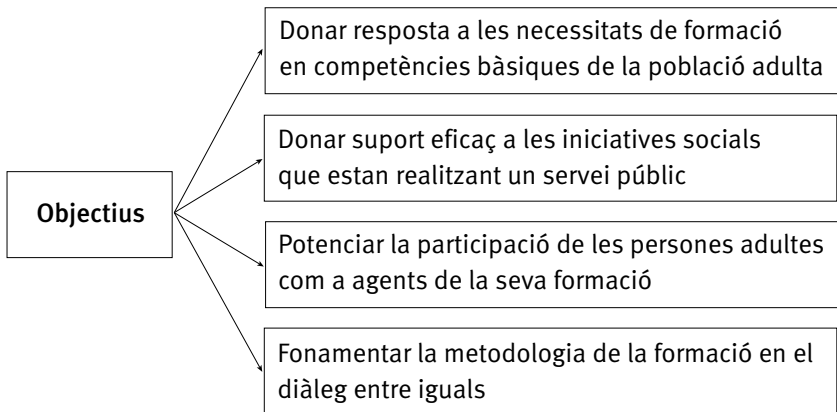
- Preveure la possibilitat d'incorporar la iniciativa social en centres públics, afavorir actuacions cogestionades amb la iniciativa social, facilitar i finançar aquelles iniciatives que desenvolupin un servei públic satisfent els objectius establerts i acordats.

- Participar, col·laborar i dinamitzar les propostes educatives locals.

- Racionalitzar al màxim els recursos de FpA existents en una demarcació i promoure la cooperació dels agents i institucions que actuen en un territori, mitjançant els plans territorials municipals o intermunicipals (formació ocupacional i contínua, bàsica i cultural).

- Promoure serveis territorials de suport a l'educació permanent: acollida i orientació, centres de recursos, observatoris per detectar les necessitats educatives, etc.
- Garantir la recerca adequada per definir les competències bàsiques i programacions, d'acord amb les necessitats dels alumnes i del seu entorn.

Esquemàticament, els objectius i les característiques de la FpA són:



Perfils professionals diversos en lloc de cossos i plantilles

Els diferents objectius que caldria que es plantegés la FpA poden trobar la seva concreció en una gran diversitat de programes o formacions.

Aquest ventall de possibilitats formatives en competències bàsiques abasta la instrucció tradicional, l'animació cultural, el desenvolupament comunitari, l'atenció a col·lectius amb necessitats específiques, la gestió i el seguiment de projectes locals, etc. Funcions i tasques per les quals existeixen perfils professionals diferents entre l'oferta de diplomatures i llicenciatures actual.

Sense caure en l'extrem que ningú se senti amenaçat en el seu lloc de treball, ni vegi minvats els seus drets, el desenvolupament de nous programes de FpA hauria de preveure, també, la superació de l'exclusiva actual del cos de mestres de primària i del cos de llicenciats de secundària, tot obrint les possibilitats a altres perfils professionals.³⁴

La lògica de la tradició d'ensenyament esgota les potencialitats de la formació de persones adultes amb situacions com l'actual, on els titulats superiors són els responsables dels ensenyaments que condueixen al Graduat en Educació Secundària; els mestres imparteixen els nivells instrumentals i inicials, la preparació per als accessos als cicles formatius de grau mitjà i superior i la preparació per a les proves d'accés a la universitat per als més grans de 25 anys, i una gran diversitat de col·laboradors amb titulacions molt variades assumeixen la resta de programes formatius, tallers culturals i artístics, informàtica, idiomes, etc.

Si tenim en compte que ni uns ni altres han rebut una formació inicial universitària específica per al desenvolupament de la seva professió —més enllà de la que els ha proveït la pràctica diària o la que han assolit amb alguna formació posterior a l'inici de la docència i simultània al seu

34. A les persones que defensem una FpA pública i de qualitat, ens preocupa —poques vegades se'n parla— que alguns sectors de l'escola pública, gestionada directament per les administracions, no donin resposta a les autèntiques necessitats de la població adulta, ni en els programes, ni en els horaris, ni en la dedicació pedagògica; que l'Administració acostumi a mirar cap a una altra banda en molts d'aquests casos; que la inspecció més conscient es trobi inermes, i que no s'abordin els problemes de motivació existents entre alguns sectors del professorat.

exercici, a vegades força incompleta— la situació encara costa més d'entendre.

Tot i que, en alguns països, existeix una formació específica per als formadors i formadores de persones adultes, no és aconsellable —sobretot en el moment actual de canvi i concentració³⁵ dels graus universitaris— la creació d'una altra titulació inicial universitària.

Tanmateix, sí que sembla oportú i imprescindible optar per una formació de postgrau o màster, de caràcter interuniversitari, reconeguda oficialment per l'Administració pública catalana i a la qual tinguessin accés, diversos diplomats i llicenciats que, en funció de la seva formació inicial, poguessin cursar diferents itineraris formatius fruit de les convalidacions corresponents.

La diversitat de perfils professionals confluint en un projecte comú i amb una visió d'educació permanent ben segur que enriquiria l'actual FpA i, a més, revertiria positivament en els participants dels diferents programes.

Programes formatius diversos per tipologies i equipaments diferents

És important que els programes contemplin les necessitats de les persones i de les comunitats. Estem fent referència, fonamentalment, als programes que, dins de l'educació permanent, fan referència a la FpA. Si els pols que defineixen els programes formatius són els individus i les comunitats en els seus diferents àmbits (social, econòmic, cívic, laboral, etc.), és lògic que determinats programes s'hagin d'elaborar “a peu d'obra”, és a dir, des del mateix indret on s'està desenvolupant l'acció educativa. Posem el cas de programes adreçats a la formació cívica, programes adreçats al coneixement de cultures en contacte, etc.

35. Veure, per exemple, la “Declaració de Bolonya” dels ministres d'educació, de juny de 1999, o l'informe final de l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), o els informes de l'Espai Europeu d'Educació Superior sobre la convergència europea.

És veritat que hi ha altres programes, fonamentalment de caràcter instrumental o bàsic, que tenen pautes més generals. No obstant això, en el cas d'aquests mateixos programes, cal constatar que el seu interès no deriva de la pauta perquè s'ha establert així, sinó per l'aplicabilitat que té en la vida de l'adult i de la comunitat. Això obligaria a resituar aquests programes en funció dels individus i del seu entorn. Aquest podria ser el cas dels nivells instrumentals i de determinades introduccions al món del treball.

Hi ha un tercer tipus de programes que, per la seva naturalesa, poden ser més universals. Són els que fan referència als drets, el pensament i les idees, la geografia, la formació pel treball a nivell elemental.

Cal assenyalar que planificar un programa en funció d'unes necessitats o interessos determinats no exclou la incorporació d'elements menys vinculats a l'objectiu del programa, però que també poden ser d'interès pels participants adults. Com diu Freire parlant de l'educació, "el dominio técnico es tan importante para el profesional como lo es la comprensión de la política para el ciudadano. No es posible la separación". (Freire, 1997: 32)

En qualsevol cas, el que sí que caldria és:

- Incorporar els participants adults i altres mediadors educatius, a més de professors i educadors, en la tasca de programar, tenint en compte que no sempre coincideix allò que els experts i professionals determinen com a necessitats de la població adulta i el que opina la pròpia població adulta com a usuària de la formació. (SAEDA, 2000: 53 i 132)

L'informe *El futur de l'educació de les persones adultes i la formació contínua a Europa* assenyala un seguit de problemes que tenen els ciutadans i als quals la FpA ha de donar resposta. En citem alguns: "Problemes referents a la pròpia identitat, restriccions a la democràcia, problemes de relació interpersonal, canvis d'organització en el treball, complexitat de la societat, problemes ocasionats pels canvis en la població, coneixements professionals insuficients, inaccessibilitat a les noves tecnologies, qüestions i problemes de salut, etc. (UB, UAB i URV, 2000: 21 i següents). El mateix informe assenyala en aquestes pàgines un seguit d'objectius educatius per poder respondre a aquests problemes. Informes i recerques com

l'esmentada haurien d'ajudar a una definició clara de les competències, aptituds i coneixements que cal desenvolupar en diferents programes.

- Per això resulta del tot imprescindible dotar-se d'un instrument per garantir el sentit i l'avaluació de la programació.
- Permeabilitzar els àmbits formatius formals, no formals i informals de manera que les diferents programacions o coneixements adquirits tinguin una sanció acadèmica.
- També caldria considerar una gran flexibilitat en el desenvolupament dels programes en relació a la periodicitat: continuada, eventual, discontinua, etc.
- Pel que fa a les modalitats, no solament cal diversificar-les per incrementar les oportunitats, sinó que també cal combinar-les: presencial, semipresencial, autoformació, intercanvi de coneixements, distància, etc.

Els centres

Un tema important és on s'ha de desenvolupar aquesta activitat educativa. És obvi, per tot el que hem dit, que aquesta activitat no es realitza en un espai únic, els centres de FpA. Hi ha molts altres indrets on es podria desenvolupar: biblioteques, centres de salut, empreses, locals d'entitats o associacions, centres multifuncionals (CCE, 2001: 23) i interinstitucionals, etc. En qualsevol cas, però, és important que hi hagi una bona coordinació i cooperació, que podria donar lloc a un projecte dels anomenats "societat o ciutat educativa". Tanmateix, els centres específics de FpA, renovats en la seva programació i la seva organització quan calgui, han de continuar essent un referent de la formació pròpia de la població adulta.

Els ajuntaments

Hi ha tres elements de la vida municipal que situen els ajuntaments en un lloc estratègic que els converteix en el pal de paller de l'esmentada coordinació i cooperació:

- La proximitat que té l'Ajuntament amb el ciutadans fa que sigui una administració especialment sensible a les seves preocupacions, neguits i

il·lusions i que assumeixi d'una manera molt directa la responsabilitat del seu benestar i de la seva qualitat de vida.

- És l'interlocutor de les diferents administracions i, alhora, un bon coneixedor del medi i de les seves potencialitats en l'àmbit institucional, associatiu i empresarial.
- També és un proveïdor de serveis que poden ajudar a facilitar l'accés a l'activitat educativa dels ciutadans: guarderia, serveis socials, transport, etc.

Per tant, el seu paper en la planificació, en la programació, en el desenvolupament i en l'avaluació de l'educació per a les persones adultes ha de ser important.

Així doncs, sense eximir de responsabilitats les administracions superiors, avui dia es fa necessària, com diu J. Delors, “una transferència de responsabilitats a escala regional o local, particularment si es vol millorar la qualitat de la presa de decisions, elevar el sentit de la responsabilitat dels individus i les col·lectivitats i, en general, estimular la innovació i la participació de tots”. No es tracta pas d'una simple delegació, es tracta de generar espais autònoms de manera que, en el marc administratiu prèviament definit i garantit, es puguin prendre les decisions adequades d'una manera autònoma des de l'Administració local (i des dels propis espais educatius) pel que fa als programes, l'organització, els recursos, etc. (UNESCO, 1996)

7. Propostes

Generalitat de Catalunya: un nou marc per a l'exercici de la corresponsabilitat

Més enllà de la simple retòrica, la construcció de la FpA que proposem en aquest document necessita un veritable treball en xarxa des dels diferents departaments, institucions i entitats implicades.

Aquest treball en xarxa, necessàriament, hauria de partir d'una decisió del Govern, atès que si només és iniciativa d'un departament pot tenir dificultats a l'hora d'implicar-hi els altres. És en aquesta línia que, sovint i al llarg dels anys noranta, s'ha fet la proposta de crear un Institut d'Educació Permanent directament adscrit a la Presidència de la Generalitat. Tanmateix, si hi ha una voluntat explícita del Govern de la Generalitat de fer un treball en xarxa i interdepartamental, l'adscripció per a la gestió quotidiana d'una part de la FpA a un o un altre departament pot arribar a ser un debat menor.

L'organisme o institució responsable de la xarxa de formació de persones adultes a Catalunya hauria de ser capaç de donar resposta als objectius i programes explicitats més amunt, per la qual cosa caldrà que es doti d'un organisme de caire transversal i defugui els models verticals tradicionals, més propis de la gestió burocràtica que de la voluntat de transformar i dinamitzar qualsevol servei, més o menys complex, per a la ciutadania.

Per tant, més que definir els programes de formació de persones adultes (caldrà que aquesta capacitat fos més propera als destinataris de la formació) hauria de ser capaç de crear una xarxa estable de relacions i coordinacions entre totes les formacions de persones adultes (bàsica, orientada al món del treball, per al lleure, la cultura i la ciutadania activa) i, alhora, generar noves propostes.

Inicialment, en aquesta xarxa caldria comptar-hi:

- L'actual xarxa de centres i aules de formació bàsica de persones adultes (centres i aules presencials i centres d'autoformació), que avui dia estan gestionats directament per la Generalitat.
 - La xarxa d'escoles municipals de persones adultes.
 - Els actuals ensenyaments de català per a persones adultes.
 - La formació i l'animació cultural als centres penitenciaris.
 - L'extensió de la informàtica a persones adultes (els punts ÒMNIA).
 - Les relacions amb el Departament de Treball per harmonitzar, quan calgui, els cursos de formació ocupacional i de formació bàsica (per exemple, la formació bàsica a les escoles taller, la formació bàsica als contractes de formació, a les accions integrades, als programes experimentals i a altres accions de formació ocupacional) i per facilitar l'establiment de programes conjunts.
 - En general, totes aquelles accions formatives i d'acollida públiques que tenen com a subjecte els sectors de la societat amb dificultats acadèmiques o socials: joves que han passat amb complicacions pel sistema educatiu, població immigrada, les dones i els aturats de llarga durada amb qualificacions escasses, etc., en un marc formatiu no excoent.

Aquest organisme hauria de facilitar un marc per al diàleg i la seva relació amb la xarxa en tres sectors importants:

- L'Administració local, de cara a potenciar i col·laborar en l'elaboració dels plans locals de formació de persones adultes, tant d'àmbit municipal com d'àmbit supramunicipal.
 - Les entitats sense ànim de lucre dedicades a la formació de persones adultes que, actualment, estan desenvolupant diferents projectes formatius, de cara a l'establiment de convenis o col·laboracions estables.
 - Els titulars dels centres d'ensenyaments no reglats (acadèmies), de cara a la seva regulació.

Les funcions bàsiques d'aquest organisme haurien de preveure, entre altres, els aspectes següents:

- Establir els objectius generals que es volen assolir en la FpA.
- Vetllar per l'equilibri territorial, tot mantenint o completant la distribució d'equipaments i programes formatius i tenint en compte els diversos agents i entitats sense ànim de lucre que ja portin a terme tasques formatives al territori.
 - Establir els criteris, fer-ne el seguiment i avaluar els indicadors de qualitat exigibles als centres i als programes formatius.
 - Crear i/o mantenir centres de recursos específics integrats en educació de persones adultes i, en concret, potenciar l'actual Centre de Recursos de Formació d'Adults i el seu desplegament territorial.
 - Potenciar i obrir noves línies d'investigació sobre les competències bàsiques i transversals necessàries en la societat catalana de la informació.
 - Col·laborar amb les universitats catalanes en la creació d'una oferta formativa específica i d'habilitacions específiques per a tots aquells professionals que vulguin accedir als diferents programes d'educació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits.
 - Vetllar per la formació permanent dels formadors i formadores de tots els programes descrits.
 - Impulsar la legislació convenient en tots els camps d'intervenció assenyalats i, especialment, establir el marc legal de distribució de competències entre aquest organisme i els organismes directores dels plans locals de formació permanent impulsats des de les administracions locals.

La responsabilitat de les administracions locals

L'eix competencial dels municipis rau en l'elaboració i el desenvolupament de plans o xarxes locals, o en la col·laboració en plans o xarxes supramunicipals quan calgui. Des d'aquest eix d'actuació, totes les institucions culturals i formatives finançades amb fons públics hauran de tenir, progressivament, dependència funcional del municipi.

En aquesta línia, les funcions i responsabilitats que haurien d'assumir les corporacions locals serien:

- Posar a disposició i mantenir els equipaments destinats a les diferents ofertes formatives.
- Detectar, a través dels mecanismes adients, les necessitats formatives adultes presents al territori i la seva projecció.
- Establir plans locals de formació permanent que donin resposta a les necessitats formatives detectades de la població adulta i que coordinin i complementin les actuacions de tots aquells centres i programes del territori que reben finançament públic (centres de formació ocupacional, bàsica, cultural, centres cívics, aules culturals, entitats sense ànim de lucre amb finançament públic, etc.). El pla local haurà de prioritzar mitjançant una llei els sectors de la població adulta amb menys nivell d'instrucció i amb risc de caure en l'anomenat analfabetisme digital.
- Obrir canals de col·laboració amb les entitats privades i les empreses que duen a terme formació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits.
- Aprovar els projectes dels centres, aules o entitats de formació d'adults, de cara al seu finançament municipal o per sol·licitar finançament autonòmic.
- Distribuir els pressupostos de subvencions sol·licitats pel municipi i destinats a les entitats de formació de persones adultes sense ànim de lucre.

Val la pena recordar, també, que qualsevol augment de competències municipals ha d'anar acompanyat de l'increment de recursos per fer-les viables. Més càrrega competencial sense assignació de recursos trobaria una lògica resistència municipal.

Els centres i les aules de formació de persones adultes

La seva organització i funcionament els hauria de permetre esdevenir part de l'equip de professionals que col·laboren i participen amb el municipi pel desenvolupament dels plans locals de formació permanent.

Una vegada dissenyat i consensuat el pla local de formació permanent, el seu desenvolupament i funcionament hauria de ser una responsabilitat

municipal. En aquest sentit, i per tal d'evitar l'aïllament dels diferents equips de professionals que hi intervinguin, el centre o aula de formació d'adults hauria de gaudir d'una dependència funcional de l'òrgan director i gestor del pla.

D'aquesta manera, caldria entendre l'autonomia dels centres com la capacitat de tenir projectes propis —sempre que no entrin en contradicció amb el desenvolupament del pla local de formació permanent— finançats per entitats i institucions públiques i privades i poder contractar personal per dur-los a terme.

Finalment, i atès que les persones adultes participants en els diversos processos formatius han de ser subjectes actius de la seva formació, caldrà que s'arbitrin fórmules d'organització que els permetin prendre decisions sobre els projectes i la marxa del centre, conjuntament amb els professionals, els representants del pla local i les entitats de l'entorn.

Com arribar-hi abans de l'any 2007: tres propostes destacades

- Creació a Presidència, per part del Govern de la Generalitat, d'un organisme amb rang equiparable a una secretaria general amb capacitat d'impulsar i fer el seguiment d'un programa interdepartamental en matèria de formació bàsica, ocupacional i cultural de persones adultes.
- Establiment d'acords de col·laboració amb l'Administració local per al desenvolupament de plans locals o territorials d'educació permanent i, també, de cara a la municipalització progressiva de la formació de persones adultes.
- Definició d'un nou marc legal de formació integral de persones adultes com a resultat d'un debat ampli amb la participació dels diferents agents implicats.

Bibliografia i documentació

- ÀREA METROPOLITANA DE BARCELONA I DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1998). *La transformació de la societat metropolitana*.
- BARANDA, Lucía (coord.) (1998). *Condicions de vida de les dones de Barcelona*. Barcelona: Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.
- BORRELL, Carme i BENACH, Joan (coords.) (2003). *Les desigualtats en la salut a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, Polítics, 35.
- CASTELLS, Manuel i TUBELLA, Imma (2002). *La societat xarxa a Catalunya: anàlisi empírica*. Barcelona: UOC.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES (CCE) (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Brussel·les. Document de treball. Disponible a <http://wwwn.mec.es/educa/sistema-educativo/eadol/files/memorandum.pdf> i a <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memoes.pdf>
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES (CCE) (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Brussel·les. Disponible a <http://www.diba.es/gaue/cde/diba/documentos/2001-COM-678.pdf>
- COMISSIÓ EUROPEA D'EDUCACIÓ I CULTURA, EURYDICE I EUROSTAT (2000). *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxemburg: Oficina de Publicacions Oficials de les Comunitats Europees. Disponible a http://personal.telefonica.terra.es/web/cdiex/seriesespecialFD_18.htm
- COMISSIÓ EUROPEA (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura. Informe elaborat per un grup de treball sobre indicadors de qualitat. Disponible a http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf
- EASTERLY, William (2003). *En busca del crecimiento*. Barcelona: Antoni Bosch.

- FREIRE, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ, M. del Mar i CORREDERA, Azucena (2004). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundària Obligatoria 2001. Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Disponible a <http://wwwo.mec.es/inecse/pub/ingleseso2001.pdf> i a <http://www.ince.mec.es/pub/ingleseso2001.pdf>
- MARCHESI, Álvaro (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN MUÑOZ, Joaquín (2003). *Evaluación de la Educación Secundària Obligatoria 2000. Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Disponible a <http://www.ince.mec.es/pub/eeso2000.pdf> i a <http://wwwo.mec.es/inecse/pub/eeso2000.pdf>
- MERCADER, Magda (coord.) (2004). *La pobresa a Catalunya. Informe 2003. Pobresa monetària i privació a Catalunya a principis del segle XXI*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Fundació Un Sol Món. Disponible a <http://www.obdesigualtats.org/obd/1stcontenido.php?IDC=56&IDA=2>
- OCDE (2003). *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos*. Madrid: MEC.
- OCDE (2004a). *Education at a glance*. Disponible a http://www.oecd.org/document/7/0,2340,en_2649_201185_33712135_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2004b). “Estudi PISA 2003. Avançament de resultats”, a *Quaderns d’Avaluació*, núm. 1, desembre 2004. Edita el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d’Educació. Disponible a http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec/docs/PISA2003.pdf
- OCDE (2004b). *Learning for Tomorrow’s World. First Results from PISA 2003*. Disponible a: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OBSERVATORI DE LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ (OBSI) (2002). *Estadístiques de la Societat de la Informació. Catalunya 2001*. Generalitat de Catalunya. Departament d’Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI). Disponible a http://www10.gencat.net/dursi/pdf/si/observatori/documents_STSI/estadisitiques_SI_2001_catal/Est_SI_2001.pdf

- OBSERVATORI DE LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ (OBSI) (2003). *Enquesta a les llars sobre equipament i l'ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació a Catalunya. Desembre 2002*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI). Disponible a http://www10.gencat.net/dursi/pdf/si/observatori/informe_tic_llars_i_individus_des_2002.pdf
- OBSERVATORI DE LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ (OBSI) (2004). *Informe executiu: Comparativa estadística*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI). Disponible a http://www10.gencat.net/dursi/pdf/si/observatori/CT_Brochure_2004_Catala.pdf
- PSC, ERC i IC (2003). *Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*. Barcelona.
- SAEDA (2000). *Estratègies per al millorament de l'educació i la formació d'adults en contextos regionals*. Comissió Europea. Programa Sòcrates.
- SALVADÓ, Antoni (1998). *Condicions de vida dels joves de la regió metropolitana de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.
- UB, UAB i URV (2000). *El futur de l'educació de les persones adultes i la formació contínua a Europa*. Barcelona.
- UNESCO (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI* presidida per Jacques Delors. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Webs

Comissió Europea:

<http://www.europa.eu.int/comm>

CONFINTEA. 5a Conferència Internacional d'Educació de Persones Adultes:

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Educació: <http://www.gencat.net/educacio/csda/index.htm>

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ministerio de Educación y Ciencia: <http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=350>

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

<http://www.mec.es/inecse>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació:

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

Generalitat de Catalunya. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació: <http://www10.gencat.net/dursi>

Observatori de les Desigualtats. Fundació Jaume Bofill.:

<http://www.obdesigualtats.org>

Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE):

<http://www.ocde.org> o <http://www.oecd.org/home/>

Programa de Convergència Europea:

http://www.aneca.es/modal_eval/prog_conver.html

Annex 1

Persones que han participat en el grup de debat

A continuació una llista de les persones que han assistit als debats o/i han fet aportacions:

Xavier Aranda, Centres Penitenciaris.

Anna Ayuste, Universitat de Barcelona.

Clara Balaguer, EICA (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic).

Jaume Botey, Universitat Autònoma de Barcelona.

Jordi Carlas, Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Montserrat Casamitjana, Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Miquel Casanovas, Centre de Formació d'Adults Miquel Martí i Pol de Manlleu.

Remei Constanza, Centre de Formació d'Adults Pere Calders de Barcelona.

M. Rosa Falgàs, Centre de Formació d'Adults de Girona.

Alfons Formariz, Subdirecció General de Formació de persones Adultes i UB.

Manel Garcia, Ajuntament de Granollers.

Carles Gerona, Centre de Formació Ocupacional "La Violeta".

Carmina Gómez, Subdirecció General de Formació de Persones Adultes.

Clara Guindulain, Fundació Osona Formació i Desenvolupament.

Jordi Lleras, Consorci per a la Normalització Lingüística i UB.

Àngel Marzo, Centre de Formació d'Adults Martinet de Nit (BCN).

Margarida Massot, Universitat Autònoma de Barcelona.

Maite Moreno, Centre d'Autoformació Maria Rúbies i UGT.

Carne Moyano, Centre de Formació d'Adults Miquel Martí i Pol de Vic.

Andreu Pagès, Centres penitenciaris.

Josep Palos, Centre Formació d'Adults Palau de Mar i ICE UB.

Antonio Ramirez, Centre Formació d'Adults Teresa Mañé de Vilanova i la Geltrú.

Mercè Romans, Universitat de Barcelona.

Trini Rovira, Centre de Formació d'Adults Manuel Sacristán i CCOO.

Paquita Sanvicen, Consorci per a la Normalització Lingüística de Lleida.

Joan Sebastià, USTEC.

Mercè Solé, Consorci per a la Normalització Lingüística.

Carne Vendrell, EICA (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic).

Josep Vidal, AREC sccl (Disseny i gestió de programes formatius).

L'assistència als debats no implica acord en tots i cadascun dels extrems del document, tot i que aquest reflecteix les opcions majoritàries. Els participants al debat ho han fet a títol individual. El lloc de treball no significa, per tant, cap mena de representació de la institució o entitat respectiva.

Debats

1. **Consells ciutadans a Catalunya: experiències, balanç i propostes.** Ismael Blanco. Maig 2003, 51 p.
2. **Norma i transgressió. Família. Religiositat i/o espiritualitat.** Ricard Ruiz (relator). Setembre 2003, 67 p.
3. **La immigració a debat: Diversitat i ordenament jurídic.** Michael Donaldson (relator). Febrer 2004, 50 p.
4. **La immigració a debat: Diversitat i participació.** Roser Solà-Morales (relatora). Febrer 2004, 70 p.
5. **La immigració a debat: Diversitat i mitjans de comunicació.** Janeth González (relatora). Abril 2004, 42 p.
6. **El cos i la ment. La creativitat. Les veus de l'altre.** Ricard Ruiz (relator). Maig 2004, 59 p.
7. **Reflexions i propostes sobre la funció pública i social de l'escola concertada en una nova xarxa educativa catalana.** Lluís Ylla (relator). Octubre 2004, 28 p.
8. **Pressupostos participatius: per on comencem?** Ismael Blanco i Irene Lop. Novembre 2004, 61 p.
9. **La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació evitar la desigualtat.** Montserrat Casamitjana, Miquel Casanovas i Alfons Formariz. Març 2005, 83 p.

Etapa anterior

1. **Els mestres, agents del model d'escola.** M. Rúbies, P. Darder, J. Cots. 1989, 43 p.
2. **Ciutat i habitatge: perspectives per als anys 90.** L. Cantallops, J. A. Solans, M. Ribas Piera, 1989, 56 p.
3. **El metge davant l'atenció sanitària.** N. Acarín, A. Segura, A. Salgado. 1989, 27 p.
4. **Els Jocs Olímpics: per què i per a qui?** J. M. Huertas Clavería, J. Cruz, R. Alquézar. 1989, 41 p.
5. **Les televisions privades des de la perspectiva de la comunicació a Catalunya.** J. M. Forn, J. Gifreu, M. Reixach. 1990, 29 p.
6. **Els treballadors africans a Catalunya, aspectes socials i culturals.** T. Losada, N. Sastre, J. Soler. 1990, 43 p.

7. **És possible una defensa no ofensiva d'Espanya? Es pot defensar un país pacifista?** L. M. de Puig, V. Fisas, J. Porta. 1990, 30 p.

8. **Sindicats i concertació després de la vaga general.** S. Carrasco, S. Aguilar, J. Roca, F. Pindado. 1990, 61 p.

9. **Enquestes d'opinió: entre la informació i la manipulació.** E. Bonet, J. Estruch, J. Porta. 1991, 29 p.

10. **Alternatives per a un funcionament més eficaç de l'administració de justícia.** J. Roig, J. L. Jori, J. M. Gasch. 1991, 37 p.

11. **Àudio-visuals arreu. I a l'escola?** P. Ribera, A. Bartolomé, J. Ferrés. 1991, 40 p.

12. **Els reptes de l'associacionisme.** M. Ferrés, P. Martínez, F. Pindado. 1991, 40 p.

13. **Multiculturalitat a les escoles.** R. Cañadell, D. Juliano, J. Pérez, M. Pujol. 1992, 42 p.

14. **Què se'n fa, dels llibres?** S. Fàbregues, E. Teixidor, J. Terribas, M. Reixach. 1992, 35 p.

15. **El descrèdit de la política.** S. Cardús, L. Hernández, J. Subirats, J. Porta. 1992, 61 p.

16. **La Justícia de Menors, una justícia menor?** C. González, J. Funes, L. Ventosa, F. Pindado. 1992, 50 p.

17. **Unió Europea, cultura i cultures a Europa.** L. V. Aracil. 1993, 26 p.

18. **El canvi global en el medi ambient des de la dimensió personal i social. Què cal fer i com?** M. Ludevid, P. Pous. 1993, 44 p.

19. **Mercat de treball, ocupació i competitivitat empresarial.** J. M. Gasch, J. Roca, A. Contijoch. 1993, 40 p.

20. **L'orientació professional inicial: de la LOGSE a la seva aplicació.** M. Inglès, S. Auberní, J. A. Blasco. 1994, 36 p.

21. **Cinema i llengua a Catalunya.** G. Planella, J. Romaguera, P. I. Fages. 1994, 40 p.

22. **Experiències d'educació en els valors amb adolescents.** R. Grasa, R. Batlle, J. Cela. 1994, 58 p.

23. **Èxit i fracàs escolar en temps de reforma.** J. Casal, O. Homs, J. Trilla. 1995, 58 p.

24. **ONG per al Tercer Món. Quina solidaritat? Quina coordinació?** I. de Senillosa, G. Serra i J. Soler. 1995, 63 p.

25. **El futur de la TV pública.** J. Ferrús, J. M. Tresserras, I. Tubella. 1996, 50 p.

26. **Moviment veïnal: reptes de futur.** J. M. Huertas, R. de Cáceres, A. Naya. 1997, 44 p.

27. **Les tendències de l'evolució de la sanitat a Catalunya.** O. Ramis, G. López Casasnovas, Ll. Monset. 1997, 59 p.
28. **Activitat econòmica i normalització lingüística.** M. Reixach, M. Corell, J. Guàrdia, Y. Griley. 1997, 55 p.
29. **Qui determina l'agenda electoral?** M. Minobis, J. Gifreu, F. Pallarès. 1998, 51 p.
30. **Participació ciutadana: la utilitat de la Iniciativa Legislativa Popular.** J. Vintró, J. M. Gasch, J. Moner. 1999, 63 p.
31. **El paper de l'educador social en la nostra societat.** J. Casacuberta, M. Massot, P. V. Planas. 1999, 42 p.
32. **Menors immigrants: sols o desemparats?** R. Buscallà, M. Laranga, Àngel Marcó. 1999, 65 p.
33. **La votació electrònica: un debat necessari.** Jordi Capo i Andreu Riera. 2000, 49 p.
34. **La Mediació intercultural. Ofici o funció?** Sadia Aballouche, Aliou Diao i Montse Solerdelcoll. 2000, 46 p.
35. **El poble gitano i l'educació.** Domingo Jiménez, Carme Méndez i Elisa Soler. 2001, 48 p.