

Abril 2024

**Màrius Martínez Muñoz**

Pedagog, Doctor en ciències de l'educació.  
Professor titular d'orientació professional al Departament  
de Pedagogia Aplicada de la UAB

# **Panel sobre els centres i serveis municipals de formació de persones adultes. Estat de la qüestió**

Panel 2020-2021



Diputació  
Barcelona

Àrea d'Educació

## **ÍNDEX**

---

<b>Introducció</b>	<b>3</b>
<b>Caracterització general dels centres</b>	<b>4</b>
<b>L'oferta formativa</b>	<b>5</b>
<b>El professorat</b>	<b>6</b>
<b>L'alumnat</b>	<b>7</b>
<b>L'orientació i el seguiment</b>	<b>9</b>
<b>La inclusió als centres</b>	<b>9</b>
<b>La col·laboració i el treball en xarxa</b>	<b>10</b>
<b>Conclusions</b>	<b>10</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>13</b>

# Introducció

**«The ideas of Dewey, Freire, Gelpi, Jarvis, Lindemann or Tawney differ in many ways, but all have a vision of learners as active, powerful, engaged and ethically important subjects in learning processes and the social construction of knowledge.**

**Such premisses prejudiced us to look at people not as the objects of policy but as subjects; not as subjects of the state but as intelligent, thinking citizens; not as consumers of learning products but as creative designers of learning processes; not as atomised, eternally excluded individuals but as self-governing and inventive adults entitled to contribute in educated democracies».**

**Holford, J. (2023, p. 13-14)**

John Holford (2023) resumeix en les línies de la cita anterior una idea clau que s'arrela en els clàssics però que es projecta en l'actualitat i al futur amb una extraordinària força: concebre les persones adultes com a agents actius de la construcció del que anomena "democràcies educades". Aquesta visió utòpica —tal com esmenta el mateix autor— ha d'estar present en qualsevol reflexió sobre l'educació de persones adultes, tant en la seva planificació com en la seva anàlisi. Per això iniciem l'article amb aquesta declaració. En definitiva, es tracta de situar les persones adultes, les potencials participants, al centre de la mirada.

En l'anterior Panel d'educació de persones adultes de la demarcació de Barcelona del 2019 ja es comentava la importància de l'educació durant tota la vida, l'impacte de la digitalització en les ocupacions, les desigualtats i la importància d'un desenvolupament global de les persones, no només en clau formativa i laboral sinó d'autèntic desenvolupament global, que permetés fer front a les creixents desigualtats socials, la violència masclista, i l'emergència de partits i moviments racistes i xenòfobs en un context de canvi i emergència climàtics (DIBA, 2021).

L'anàlisi alertava també de la importància de l'accés i la participació de tots els col·lectius a la formació de

persones adultes i de combinar la necessitat d'acreditar els aprenentatges, amb una extensió de les finalitats de la formació cap a les capacitats d'aprendre, la inclusió social, la cohesió, la participació democràtica, el creixement personal, i l'autorealització i el desenvolupament i l'enriquiment cultural, particularment en aquelles persones amb més risc d'exclusió (persones grans, amb menys formació, amb menys recursos o aturades). Ja s'assenyalava, doncs, la importància de la formació global durant tota la vida per al conjunt de les persones adultes.

Per fer front a aquests desafiaments, el document esmentava la importància de planificar estratègicament l'acció formativa en clau territorial, considerant tot l'ecosistema formatiu i articulant les diferents iniciatives, institucions i agents que poden col·laborar en el desenvolupament d'aprenentatges. De nou, una referència implícita de gran importància: la necessitat, en el moment de planificar estratègicament, de disposar d'un model contextualitzat, específic de l'àmbit i articulat en xarxa.

Passats dos anys des de les dades que van servir de punt de partida per fer l'anàlisi (tenint en compte que el treball de camp de l'anterior Panel es va fer entre abril i maig del 2019), el món ha patit una pandèmia que ha impactat en el conjunt de la societat i que ha posat de manifest la importància de la col·laboració, de l'aprenentatge, de la interconnexió bidireccional dels fenòmens globals i els seus efectes locals, i la necessitat d'un canvi de paradigma en el funcionament de la nostra societat, un canvi que ha de considerar necessàriament l'emergència climàtica i totes les seves derivades: necessitat d'avançar cap a un model de decreixement, d'una economia decididament verda i d'impulsar models de mobilitat sostenible, i la ja esmentada importància de la col·laboració global en un marc de justícia global. Amb tot, els moviments polítics no sempre han anat en aquesta direcció, i els plantejaments negacionistes (tant de l'emergència climàtica com de les mesures contra la covid-19, per citar dos exemples paradigmàtics) i el creixement dels autoritaris i poc democràtics moviments populistes i xenòfobs, sense precedents des de la Segona Guerra Mundial, han anat trobant contextos d'expansió i han obtingut i capitalitzat electoralment beneficis del malestar i la precarització del benestar que afecten moltes de les nostres comunitats.

Les dades del Panel 2020-2021 corresponen al segon any d'impacte de la pandèmia, un any en què, després del confinament domiciliari i dels tancaments municipals i comarcals, i de la utilització de mesures com les mascaretes en contextos públics, les comunitats van anar recuperant

progressivament l'anomenada "nova normalitat", que, en contra del que es volia pensar, va tornar a ser una normalitat semblant a l'anterior, però amb un impacte que encara no es pot valorar en la seva totalitat.

El Panel és un instrument de caràcter longitudinal i, per tant, busca copsar amb les mateixes preguntes i dimensions els elements de canvi o tendència en la realitat de la formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona, però la lectura del Panel del 2021 cal fer-la tenint també en compte el profund impacte que la pandèmia va tenir en la societat i les comunitats d'aquest moment. Els efectes i l'abast de la pandèmia en el benestar de les nostres comunitats, en l'educació, en la pobresa, l'exclusió i la salut mental (entre altres) estan encara per determinar, però, com assenyalen James i Thériault (2020), segur que, a més de mostrar l'extraordinària capacitat de la gent per adaptar-se, també ha afectat i impactat en nombroses persones i comunitats, i en el desenvolupament dels seus anhels i objectius.

En el moment d'escriure aquesta anàlisi ens trobem immersos, a més dels anteriors desafiaments, en el debat sobre la intel·ligència artificial, que comença a impactar en el món professional i laboral, però també en el formatiu. A més haurà de portar a noves anàlisis dels desafiaments, de les esclatxes i amenaces, però també, i en clau més positiva, de les oportunitats que pot generar també en l'àmbit de l'educació de persones adultes pel fet d'incorporar noves formes i solucions tecnològiques i també nous elements d'alfabetització, i apoderament digital i de noves oportunitats formatives, de les quals el món de l'educació de persones adultes no podrà restar al marge. També tenim ben a prop l'enèsim conflicte bèl·lic, que fa tornar a albirar un món dividit en blocs i ple de conflictes (que són presents a tot el món però que sacsegen la vella Europa quan es produeixen tan al costat de les nostres fronteres), una nova remilitarització dels estats, el creixement de l'imaginari confrontacional de les nostres societats i un increment impensable de la despesa i de la col·laboració militar en la vella lògica actualitzada dels blocs.

El text que ve a continuació conté el buidat de les dades quantitatives descriptives del Panel, facilitades per l'Oficina de Planificació Educativa de la Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona, a més les apreciacions i els comentaris reflexius que poden suscitar, connectats amb les anteriors reflexions de context. No esgoten l'anàlisi ni són l'única valoració o reflexió possibles sobre la qüestió. Pretenen partir d'una concepció de l'educació de persones adultes derivada dels

principis de la justícia social i d'una concepció d'aquesta modalitat formativa vinculada a l'educació durant tota la vida. Aquesta afirmació permet, per exemple, tal com assenyalen Holford i altres (2023), no considerar que la formació de joves adults és una preparació per a la vida adulta sinó part d'aquest procés de formació que s'estén al llarg de tota la vida.



02

## Caracterització general dels centres

A la demarcació de Barcelona hi ha 59 centres i serveis de FPA, un més que al 2019, dels quals han respost 49 (sis menys que en l'anterior edició).

La meitat dels centres de formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona no disposen d'autorització per part del Departament d'Educació. Aquesta situació és atípica i mereixeria una revisió de les raons, el caràcter i el significat derivats del fet que la meitat de centres no disposen d'aquest tràmit administratiu que, d'acord amb el marc normatiu, pretén regular la naturalesa i les característiques dels espais, la composició del professorat i altres prestacions dels centres. Cal entendre quines són les implicacions d'aquest fet per poder-ne fer una valoració. Aquesta situació afecta d'una manera especialment significativa els centres fundats entre el 1990 i el 2009 (70 %), tot i que segueixen mantenint el mateix percentatge els que es van fundar posteriorment (50 %)

Quant a la gestió dels centres, el 30,6 % disposen d'un espai exclusiu per desenvolupar la seva activitat. El 38,8 % el comparteixen amb altres activitats i entitats, i són el 71,4 % dels centres els que tenen una gestió externalitzada dels espais. Disposar d'espais propis o disposar d'espais suficients, polivalents i ben equipats hauria de ser també

un element a millorar. Probablement, la qüestió no pot reduir-se al fet de disposar d'espais propis sinó de gaudir de la qualitat i quantitat d'espais per poder desenvolupar les accions formatives en les millors condicions possibles.

En el capítol econòmic, 33 centres dels 49 que han respost el Panel aporten dades econòmiques i de finançament del centre. Només 32 proporcionen dades pressupostàries de personal i tot just 24 disposen de dades d'altres partides pressupostàries. Probablement, la saturació de tasques pot explicar una part de la manca d'informació. L'establiment de circuits i protocols per a la recollida i publicació de dades hi podria ajudar, però cal pensar com facilitar un sistema que permeti tenir totes les dades de tots els centres sostinguts amb fons públics.

Les aportacions totals que sostenen els centres de FPA de la demarcació sumen un total de 4.205.200 euros i han sofert una sensible variació, passant del 75,3 % d'aportació municipal al 80,3 %. La Diputació de Barcelona ha aportat el 9,4 % respecte al 12,2 % en l'anterior edició del Panel i l'alumnat ha passat a aportar de l'11,5 al 9,6 %. El finançament públic de l'educació de persones adultes és un element clau per a la seva accessibilitat i democratització, i ha de mantenir l'esforç i establir els criteris mitjançant els quals aquest sosteniment garanteixi que qualsevol persona pugui participar en accions formatives sense que la qüestió econòmica sigui mai l'impediment o la barrera.

El percentatge de despesa corresponent al personal es manté estable respecte a l'anterior Panel (al voltant del 89 % del pressupost total del centre).

El Panel pregunta també per la comunicació externa i gairebé dos terços dels centres (61,2 %) declaren que no disposen d'un pla de comunicació. El 36,7 % que sí que en tenen consignen les xerrades, la utilització de díptics i altres recursos com la cartelleria, els espais web i les xarxes socials com els més emprats.

La comunicació i la visibilitat de l'educació de persones adultes és un tema recurrent no resolt i té un impacte en la imatge social d'aquesta modalitat formativa. La comunicació contribueix a la producció de coneixement que impulsen o desenvolupen diferents actors socials. En aquest context és important considerar la mancança que presenten gairebé dos terços dels centres. Quan no són els centres els que parlen, ho fan altres agents i generadors d'opinió, que no sempre afavoreixen la tasca o la visibilitat de l'esforç del sector i que mantenen amplis sectors de la població al marge d'aquesta realitat.

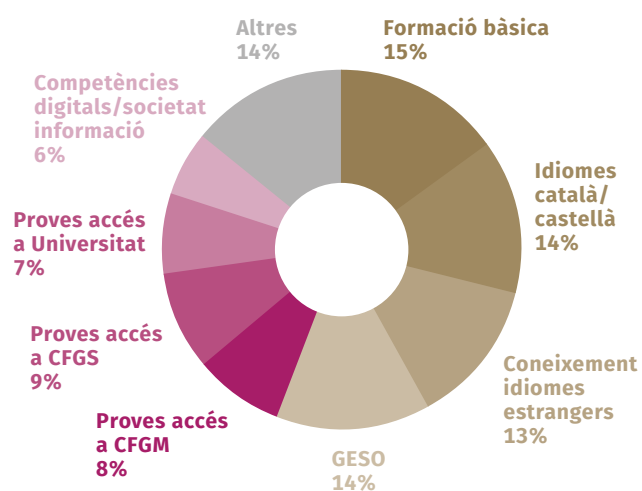
03

## L'oferta formativa

L'oferta formativa inclou —de més a menys freqüència— la formació bàsica (15 %), la formació en castellà i català i en llengües estrangeres (13,7 i 13,2 % respectivament), el GESO (13,7 %), la preparació per a l'accés a ensenyaments (CFGM, CFGS i Majors de 25 i 45 anys, que sumen gairebé el 25 %), les competències digitals, la creació i el consum artístic, les competències per a la vida, l'autonomia i la participació, els PFI, la formació professionalitzadora i altres cursos. La formació de base ha augmentat lleugerament el seu percentatge respecte al Panel anterior, com també la formació en llengües. La competència digital, per contra, experimenta una davallada i passa del 12,7 % al 5,9 %.

El gruix de la formació segueix essent instrumental, atès que en persisteix la necessitat, amb una presència de la formació per a la vida o per a la creació i el consum artístics molt residual. De nou, gairebé dos terços de la formació no és ni reglada ni autoritzada.

DISTRIBUCIÓ DE LES HORES LECTIVES PER TIPUS DE FORMACIÓ



L'oferta formativa segueix responent a situacions no resoltes per a la població adulta en clau essencialment socioeconòmica, tal com apunten també en el context internacional Benavot i altres (2022). Caldrà analitzar l'evolució de la formació en matèria de competència digital i comprovar si la davallada ha estat un canvi conjuntural o es tracta d'una tendència. En qualsevol cas, l'arribada de la intel·ligència artificial (IA) i les implicacions que l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació tenen en persones i col·lectius hauria de refermar la importància d'aquesta modalitat formativa com a factor d'apoderament i emancipació, enfront de l'univers informacional de notícies i informacions falses o esbiaixades que amaren els dispositius mòbils i, en conseqüència, de l'univers referencial de bona part de la població.

La modalitat formativa més freqüent és la presencial (85,8 %), qüestió que es justifica des de diferents punts de vista: la manca de recursos a casa per poder fer formació a distància, la necessitat i importància de la interacció cara a cara per treballar i participar en aquesta modalitat formativa, i el fet de l'accessibilitat i proximitat dels centres per al gruix de les persones participants, que són del mateix municipi on hi ha el centre de formació.

El 59,6 % dels centres disposen d'espais amb accés a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), tot i que la meitat no disposen de personal per dinamitzar-los. Aquesta qüestió és rellevant i també hauria de formar part de la planificació estratègica. Una utilització informada i crítica dels recursos TIC ajuden a combatre la desinformació o la manipulació informativa que sovint pateixen algunes persones en aquests entorns.



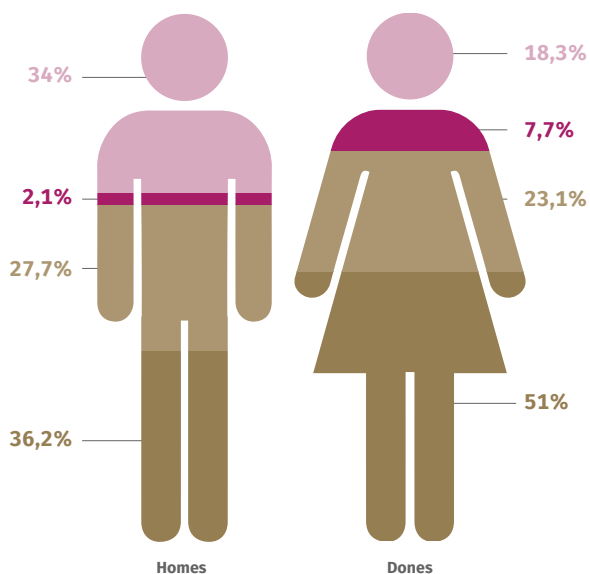
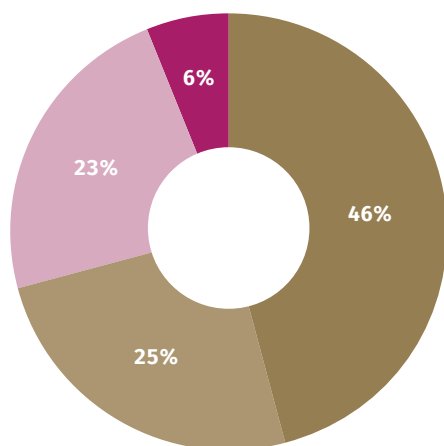
04

## El professorat

El personal dels centres són majoritàriament docents (83,5 %), dones (68,9 %) amb contracte indefinit (46,4 %). Un 10,7 % es dedica a tasques directives i el 5,7 % a la prefectura d'estudis. Són professionals amb estudis de grau (86,8 %). La mitjana d'hores setmanals és de 25,9. Les dones tenen una dedicació superior als homes pel fet de tenir una situació contractual més estable (51 % de contracte indefinit enfront del 36,2 % dels homes). Les hores lectives són majoritàries respecte a les no lectives, i els homes dediquen un percentatge lleugerament superior a les primeres respecte a les dones (6,3,3 % enfront del 5,7,2 %). La feminització de la professió docent en el cas de persones adultes mostra també una tendència en la distribució d'homes i dones en els diferents àmbits professionals. L'àmbit educatiu, d'acció social, de les cures i l'atenció a les persones és majoritàriament feminitzat, enfront dels àmbits tradicionalment ocupats generalment per homes, com són els tecnocientífics. Un dels aspectes a millorar en els centres d'educació de persones adultes, en relació al seu personal, té a veure amb la diversificació dels perfils professionals i hauria de considerar en primer terme la presència de professionals de l'orientació o bé la incorporació de funcions d'orientació en els perfils docents. Probablement, la millor solució seria afrontar els dos desafiaments, el primer a través de la progressiva incorporació d'aquests professionals i, tant la primera com la segona, a través d'accions formatives per actualitzar les competències que en matèria d'orientació han de tenir els i les professionals de l'EPA.

## TIPUS DE CONTRACTACIÓ DEL PERSONAL DOCENT I DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE

■ Funcionari/indefinit ■ Temporal ■ Prestació de servei ■ Altres



05

## L'alumnat

L'alumnat de les escoles de FPA segueix estant majoritàriament feminitzat, tret dels PFI, en què els homes són el 93 % dels casos, o el GESO, en què suposen el 62 %. En la resta del conjunt de l'oferta formativa, les dones suposen el 64,1 % de mitjana, i oscilla entre el 53,2 % i el 87,1 %.

Per grups d'edat, el col·lectiu més nombrós és el de més de 40 anys (tret dels cursos de PFI, en què el 100 % són menors de 20 anys). Els grups amb participants més joves són els de GESO i preparació de CFGM, i en menor mesura els de CFGS. Els cursos amb grups de més edat són els d'accés a la universitat i formació professional.

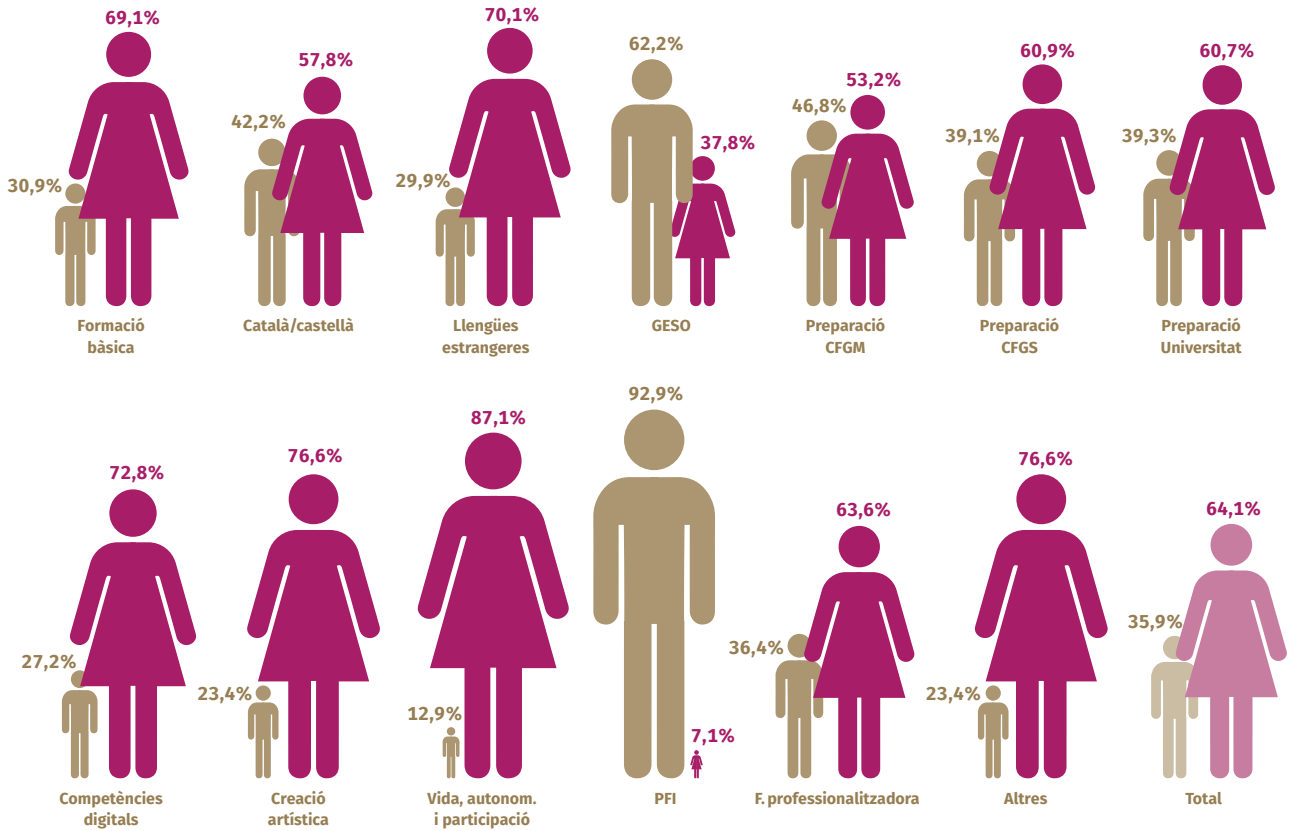
L'alumnat participant és majoritàriament del municipi on es fa la formació (79,9 % dels casos), tret dels cursos de PFI, en què participa un 66,1 % d'alumnat d'altres municipis. El 59,1 % de l'alumnat és de nacionalitat espanyola i el 40,9, estrangera. Aquest darrer col·lectiu és majoritari a la formació bàsica, als cursos de català i castellà, i als PFI.

El 40 % de l'alumnat està a l'atur i, dins d'aquest grup, el 59,8 % són dones. Als cursos de formació professional i al de vida autònoma i participació, el 100 % són dones. Al GESO, preparació per a CFGM, creació artística, PFI i altres cursos, els homes són el grup majoritari.

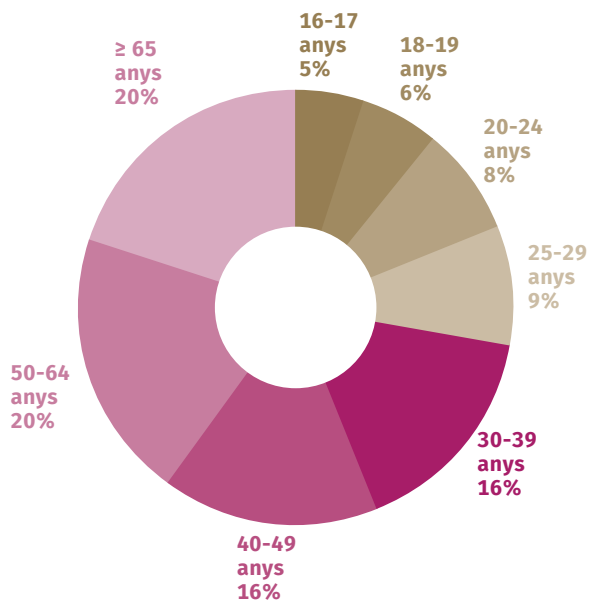
Parlar d'alumnat en comptes de parlar de persones participants té connotacions semàntiques i referencials específiques: el terme "alumne" al·ludeix al context escolar i d'aprenentatge i a un rol de persona que aprèn —element cert, d'altra banda—, però pot limitar el seu rol actiu i emancipat en el procés en el qual ha de participar. El terme "participant" es vincula justament amb aquest rol més actiu, que depassa l'àmbit formal de l'espai aula i permet concebre l'experiència com una oportunitat per participar en associacions o en la mateixa governança del centre, en la tria o el disseny de les accions formatives i en la seva avaluació. En aquest sentit, són novament pertinents les paraules de Holford (2023) que obrien l'article en forma de cita.

## DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER GRUP DE FORMACIÓ I GÈNERE

Homes Dones

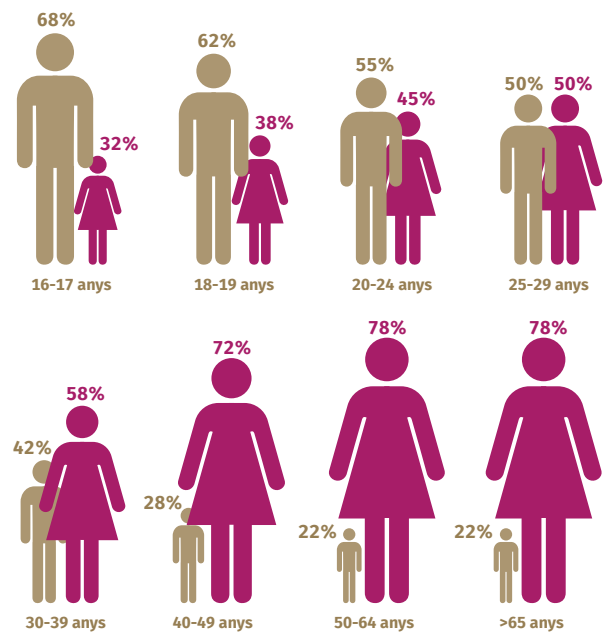


## DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER EDAT



## DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER GÈNERE I EDAT

Homes Dones

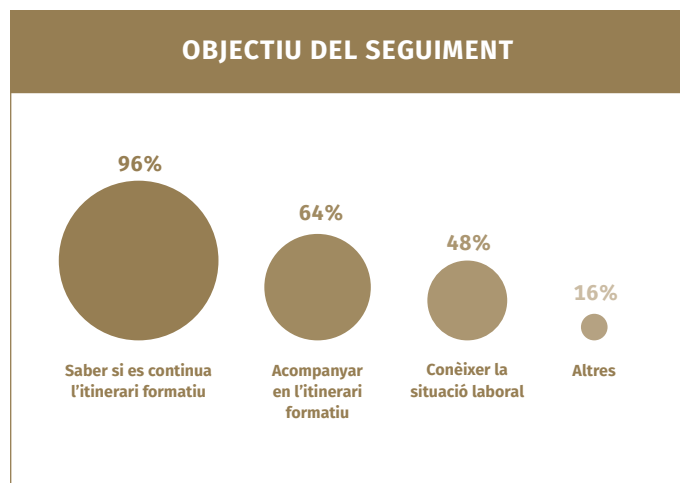




## L'orientació i el seguiment

Malgrat que el 80,9 % dels centres declaren fer activitats d'orientació i/o tutoria durant el curs, gairebé la meitat dels centres no disposen d'un servei d'orientació (46,7 %). La primera constatació respon a la necessitat objectiva d'orientar i acompanyar l'alumnat dels centres que presenta necessitats objectives en relació al seu itinerari formatiu i als seus projectes personals. Enfront d'aquesta necessitat a bastament objectivada i copsada, els centres es mobilitzen i procuren atendre la necessitat de la millor manera possible. El segon fet o la segona dada mostra una realitat deficitària que ja ha estat comentada en l'apartat del professorat: l'absència de personal orientador o de formació específica en matèria d'orientació i acompanyament per a formadors i docents de l'àmbit.

Un element complementari que també cal considerar és el fet que gairebé la meitat dels centres (46,8 %) declaren no disposar de mecanismes de seguiment de l'alumnat un cop acabada la formació. Els centres que sí que fan seguiment pretenen saber si continua l'itinerari formatiu (96 %), acompanyar l'alumnat en l'itinerari (54 %) o conèixer la seva situació laboral (48 %). El seguiment es fa durant el següent any (36 % al cap de 3 mesos, 24 % al cap de 6 mesos i 36 % passat un any).



El seguiment de l'alumnat, que caldria anar institucionalitzant progressivament, és un instrument molt valuós d'avaluació institucional i permet tenir informació encaminada a la millora de l'oferta formativa, dels mecanismes d'acompanyament i orientació, i també de la necessitat de consolidar relacions en xarxa amb altres recursos del territori. No disposar de dades sobre els itineraris que segueixen les persones participants en la formació després d'haver-la acabat suposa prendre decisions no basades en l'eficàcia de les accions. El seguiment s'acostuma a interessar per la inserció laboral i per la continuïtat dels estudis, factors associats a l'assoliment, i caldria potser afegir també els índexs d'assoliment en tots els cursos encaminats a la preparació per a l'accés a altres etapes o modalitats formatives. El darrer element de seguiment que pot plantejar-se té a veure amb la satisfacció i sobretot amb les propostes de millora i la detecció de noves necessitats formatives.

## La inclusió als centres

Una mica més de la meitat dels centres (54,8 %) declaren no disposar de projectes d'afavoriment de la inclusió i el 81,8 % de centres no disposen de serveis de cura per afavorir la participació de gent amb persones al càrrec. Amb tot, dues tercers parts dels centres ofereixen beques o ajuts a l'alumnat, però hi continua havent un terç de centres que no ho fan. Amb la inclusió pot passar quelcom similar que amb l'orientació: la necessitat es detecta i s'actua sobre ella, però no s'acaba de convertir en una estratègia institucional formalitzada, escrita i assignada a algú. Molt probablement, els recursos disponibles no ajuden a desenvolupar aquest vessant, però novament caldria buscar fórmules perquè cada centre disposés d'un pla i dels protocols que contribueixin a la inclusió de qualsevol persona que necessiti processos formatius o que desitgi participar-hi.

La qüestió dels “no participants” continua afectant un 42,6 % dels centres enquestats. Els col·lectius que costa més que arribin són els joves i les persones de mitjana edat (45,8 %), seguits de les persones immigrants o en situació de vulnerabilitat (33,3 %).

La no participació pot entendre's des de les anàlisis de les situacions individuals i comunitàries, però també des de les condicions institucionals i els mecanismes que permeten superar barreres i que ajuden a eliminar barreres estructurals que diferencien, segreguen i estigmatitzen persones i grups (i també persones dins alguns grups), la qual cosa fa més difícil la incorporació de tots els col·lectius que necessiten l'educació de persones adultes com a factor d'emancipació. L'anàlisi dialèctica dels dos factors (els d'origen individual o comunitari i els d'origen estructural) ha de permetre una millor comprensió de les causes d'aquesta situació, però sobretot articular mesures des del component estructural o institucional per fer-hi front.



08

## La col·laboració i el treball en xarxa

Gairebé la meitat dels centres de la mostra d'aquest Panel es concentren en municipis d'entre 5.000 i 10.000 habitants. El percentatge de centres i serveis municipals de formació de persones adultes de la demarcació de Barcelona és més elevat al Maresme (24,5 %), Vallès Occidental i Oriental (16,3 % respectivament) i el Bages (14,3 %). Les comarques amb menys presència d'aquests equipaments municipals són el Moianès (2 %), i l'Alt Penedès, l'Anoia i el Garraf (4,1 %). Seria interessant establir la ràtio de centres per nombre d'habitants per determinar si la distribució actual permet atendre tota la població de la demarcació, sobretot si es té en compte que gairebé el 80 % de l'alumnat de les diferents activitats

formatives (tret dels programes FPI) són del mateix municipi. A Catalunya, el 2006 hi havia un centre de FPA per cada 50.000 habitants (Massot, 2006). Caldria disposar d'aquesta dada actualitzada per valorar-ne la tendència i la suficiència. També cal contraposar la informació sobre centres i oferta municipals i els que depenen del Departament d'Educació, que configuren la xarxa de centres de formació de persones adultes sostinguda amb fons públics.

El 25,5 % dels centres són col·laboradors del IOC i el 17,8 % del SOC, dada positiva que mostra les possibilitats d'establir connexions entre diferents iniciatives i propostes formatives que permeten generar sinergies i oportunitats per a les persones participants. Amb més força, el 69,4 % dels centres declaren fer activitats fora de l'escola, la meitat de les quals són comunitàries, i dos terços d'aquestes encaminades a la cohesió de grup.

La connexió dels centres amb el seu entorn (que també s'afavoriria, de manera complementària, mitjançant les accions de comunicació i difusió de la mateixa activitat, com ja s'ha esmentat) és un factor d'impacte important que connecta cada centre amb el seu territori i la seva comunitat, en la mesura que els centres troben mecanismes per col·laborar o participar en altres activitats i que s'estableixen xarxes de col·laboració.



09

## Conclusions

Tal com assenyalen Holford i altres (2023), els països nòrdics mostren una realitat relacionada amb l'educació de persones adultes i estat del benestar força admirat i referencial per a la resta del continent. També pot ser-ho per al context de la demarcació de Barcelona. Segons aquests autors, aquest estat del benestar té un conjunt de trets que encoratgen les persones adultes a participar en les activitats formatives: la relació estreta entre formació de persones adultes i polítiques vinculades al mercat de treball, basada en el concepte d'ocupació total; unes estructures relacionals altament desenvolupades en què

els contextos productius permeten una forta influència dels agents socials en aquestes qüestions; una societat civil que engloba l'educació pública de persones adultes i les associacions d'educació de persones adultes, i, finalment, un fort èmfasi en l'equitat. Algunes d'aquestes característiques poden inspirar les accions que caldria impulsar a la demarcació de Barcelona, encaminades a aconseguir una major participació en la formació de persones adultes per part de col·lectius que segueixen estant infrarepresentats. La connexió entre formació i polítiques públiques vinculades a l'ocupació i el mercat de treball, però per extensió la interconnexió de les diferents polítiques públiques, locals i de país, haurien de permetre potenciar aquesta modalitat formativa. En segon lloc, l'enfortiment i promoció de l'activitat associativa al voltant de l'EPA, de gran tradició a Catalunya però igualment amb potencial per desenvolupar-se, permetria novament crear sinergies entre la formació i la participació associativa, cívica, cultural i ciutadana. En tercer lloc, l'èmfasi en l'equitat esdevé un darrer element de referència que també ha caracteritzat la FPA, però que ha de seguir essent un dels criteris nuclears per satisfer les necessitats i oportunitats d'aquells sectors poblacionals que més ho necessiten.

L'educació de persones adultes és un factor d'emancipació individual, col·lectiva i social. Individual perquè permet a persones incrementar el seu potencial, la presa de decisions i les eleccions de qualitat, i la llibertat efectiva d'actuació davant l'esdevenidor. És però, també, un factor d'emancipació col·lectiva perquè permet a diversos col·lectius —especialment els més vulnerables— expressar les seves necessitats i objectius i trobar entorns favorables per a la col·laboració i l'assoliment. La perspectiva col·lectiva o comunitària és clau per conceptualitzar i potenciar entorns cohesionats, inclusivament i emancipats. És, finalment, social perquè permet assolir quotes d'equitat, confiança i millora de la sostenibilitat i la cohesió a través de processos educatius i de participació social. En totes tres dimensions és important afavorir la participació efectiva de les persones que en formen part, i és en aquest sentit que cal seguir pensant com potenciar la participació de l'alumnat en la governança i en el teixit associatiu del territori.

Ja s'ha comentat també la importància de potenciar l'atracció dels col·lectius "no participants" si realment es vol apostar per un model inclusiu d'educació de persones adultes. En aquest sentit, cal considerar, com ja s'ha esmentat, la importància de conèixer les circumstàncies personals i comunitàries que caracteritzen les persones

que no participen tant de l'EPA, però també de les circumstàncies i característiques de les estructures que tal vegada dificulten la participació a algunes persones o col·lectius. Les anomenades barreres estructurals són un element clau que cal considerar en aquest context.

La comunicació de les activitats formatives i la difusió a l'entorn comunitari de tot allò que ofereix l'EPA continua sent quelcom a considerar en el futur immediat. Bona part de la població participant en accions de formació de persones adultes prové del mateix municipi on s'ofereixen, la qual cosa hauria de facilitar aquesta comunicació. També s'ha esmentat la importància de participar en accions de l'entorn o d'afavorir l'associacionisme vinculat a l'activitat de les EMPA, atès que aquestes associacions poden funcionar com un dels nexes entre els centres i la comunitat o l'entorn comunitari. En diferents ocasions, els i les professionals del sector han manifestat la importància de visibilitzar la tasca realitzada per dues raons: per divulgar, comunicar i retre comptes de tot allò que s'ha assolit, però també per visualitzar les oportunitats que pot oferir per a aquelles persones que encara no hi han participat.

La qüestió de les TIC i l'impacte més recent de la IA en els entorns personals, socials, comunitaris, polítics i laborals està fora de qüestionament i, per tant, l'EPA ho ha de considerar necessàriament. Fa més de dues dècades, Proctor ja advertia del desenvolupament d'una pràctica poc ètica, consistent a difondre deliberadament desinformació o informacions esbiaixades per manipular l'opinió pública, teoria sistematitzada uns anys després a Proctor (2008) amb el nom d'agnetologia, l'estudi de la disseminació deliberada d'informació falsa. En l'actualitat, aquesta és una pràctica coneguda i identificada que han emprat institucions i alguns partits de manera més o menys sistemàtica i que ha tingut conseqüències claríssimes en l'ideari col·lectiu, en les decisions i en el curs d'alguns esdeveniments. Hi ha exemples llunyans, però també de propers, a propòsit de moments electorals o de definició i execució de polítiques públiques. Aquests processos que tergiversen la realitat, que banalitzen el coneixement informat o la ciència, o la importància de determinades mesures orientades a mitigar riscos o problemes socials són presents i cal afrontar-los des del coneixement informat i contrastat de la realitat. La competència en l'ús crític i informat de les TIC i dels dispositius i aplicatius que contenen és un element clau per al desenvolupament d'una cultura democràtica activa i compromesa. Els centres d'EPA haurien de ser motors en

aquesta tasca i per ser-ho haurien de tenir els recursos materials i humans necessaris.

L'orientació i l'acompanyament de les trajectòries de les persones participants és un altre dels temes recurrents en analitzar la situació dels centres d'EPA de la demarcació, en un context en el qual aquesta modalitat formativa no ha disposat mai de professionals formats i contractats per fer aquesta feina orientadora. Ja fa anys que el sector reclama un model de centre específic i contextualitzat (Martínez, 2018, 2019) en el qual aquests processos d'orientació i acompanyament han de respondre a les necessitats específiques de la població atesa, que al seu torn és diversa. Orientar persones joves adultes, o persones adultes de mitjana edat o adults més grans de 45 anys presenta especificitats que reclamen professionals de l'orientació als centres, però també de formació per al personal formador, que ha d'incorporar estratègies d'orientació a l'aula (l'anomenada infusió o integració de l'orientació al currículum de formació, en aquest cas de les persones adultes; Martínez, 2022).

Finalment, cal fer una reflexió sobre l'impacte dels fenòmens que comprometen el benestar i la cohesió de persones i comunitats, per destacar-ne els més importants: el canvi i l'emergència climàtics, el deteriorament de la cultura democràtica i l'augment del populisme autoritari, la importància de la consciència crítica i la més que mai necessària lluita contra la manipulació, la postveritat i la ja esmentada l'agnotologia, i qualsevol altre fenomen que condicioni o manipuli de manera interessada el comportament individual i col·lectiu. Aquests fenòmens estan impactant en les nostres comunitats i comprometen les possibilitats de cohesió, desenvolupament i benestar. Certament, cal fer-hi una aproximació multifactorial i multiinstitucional, però és evident que l'educació de persones adultes, tant des del punt de vista del currículum formatiu que ofereixen com des de la formació dels i les professionals que se'n responsabilitzen o dels efectes que generen en les persones participants, hi tenen un paper important. També els equipaments i la relació que estableixen amb el territori i els mecanismes que permeten fer-ne un seguiment orientat a la millora han de considerar aquests aspectes.

Abans d'acabar, poden ser d'utilitat algunes preguntes que, eventualment, podrien complementar les dades que s'obtenen amb el qüestionari del Panel. Les preguntes que podrien plantejar-se (moltes de les quals no són noves però segueixen essent rellevants) haurien de recollir

evidències sobre els mecanismes que les EPA utilitzen per incorporar aspectes clau de l'EPA del primer terç del segle XXI. Com a exemples es poden suggerir: de quina manera s'incorpora la perspectiva de l'emergència climàtica?, com ho fan els centres per identificar barreres estructurals que limiten les possibilitats de participació d'algunes persones?, com s'incorpora la funció orientadora en el perfil docent o formador?, com poden les administracions municipalistes afavorir la incorporació de personal orientador o la col·laboració de personal orientador en una lògica de treball en xarxa?, com es pot augmentar la visibilitat de l'acció de les EPA al territori?, quin paper hi té l'Administració i quin els mateixos centres?, quines pràctiques de referència es poden identificar en relació al treball en xarxa al territori?, com es poden potenciar les associacions de participants i les seves activitats?, quins són els principals esculls i quines les principals respostes satisfactòries a la qüestió de la inclusió als centres?, quines pràctiques permeten intensificar l'alfabetització TIC no només en espais específics dels centres?

Molta és la feina feta, moltes poden ser les evidències que ajudin a aprendre col·laborativament, molt important continua sent el paper de les administracions municipalistes i, a la vista del present canviant i desafiant, molta feina segueix quedant per fer per respondre totes les preguntes que encara ens fem.

## Bibliografia

- Benvavot, A. i altres (2022). "Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives". *International Review of Education*, 68, p. 165-194.
- Diputació de Barcelona (2023). *La formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona. Principals resultats del Panel sobre els centres i serveis municipals de formació de persones adultes*. Barcelona: Àrea d'Educació, Esports i Joventut.
- Holford, J. i altres (Eds.) (2023). "Lifelong learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe". *Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning*.
- James, N., Thériault, V. (2020). "Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes and resilience". *Studies in the Education of Adults*. Vol. 52, n. 2., p. 129-133.
- Martínez, M. (2018). "Un decàleg per al debat, per a la presa de decisions i l'acció socioeducativa al territori". A DIBA, *Les escoles municipals de persones adultes com a agent educatiu del municipi*. Destil·lats d'Educació, 2.
- Martínez, M. (2019). *Deu elements guia per a la definició d'un model d'escola municipal de persones adultes a la província de Barcelona*. Xarxa d'Escoles Municipals de Persones Adultes.
- Martínez, M. (2022). *Què vols ser? Orientació amb joves per a un futur verd i compromès*. Vic: Eumo.
- Martínez, M. i Rius, J. (2017). "La formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona. Informe qualitatiu". A DIBA, *Panel de la formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona*.
- Massot, M. (Coord.) (2006). *Diagnòstic de l'educació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació, del Departament de Justícia i Municipals*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Proctor, R. N. i altres (Eds.) (2008). *Agnology: the making and unmaking of ignorance*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Sánchez, A., i Argelaga, G. (2021). *Escoles municipals de persones adultes de la demarcació de Barcelona. Panel 2019*. Barcelona: Diputació de Barcelona.



Diputació  
Barcelona

---

Àrea d'Educació