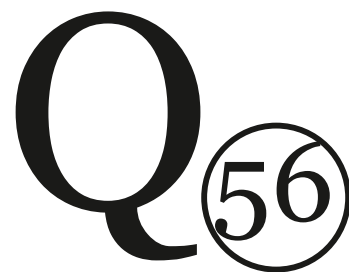




Q56

a propòsit del currículum *nou* de FPA



Quaderns d'Educació Contínua

a propòsit del currículum *nou* de FPA

Editors

Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, Maria Gabarda Riofrio, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra † (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB),

Manel Martí Puig (UJI), Fernando López Palma (UB), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel † (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Júlia Haba Osca (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle García (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC), Júlia Haba (Universitat de València)

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua



Estiu 2026 • 18 €



Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)



Títol: Escola d'Estiu de FPA, Almussafes 2002

Autor: desconegut

Tècnica: fotografia modificada digitalment

Dimensions: 21x21 cm

Any: 2026

*L'edició de la present revista
ha comptat amb una ajuda de
l'Ajuntament de Xàtiva*



IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

Sumari

editorial

carpeta

La burocratització del “nou” curriculum de l'educació de persones adultes

Agustí Pascual Cabo • 5

Del Decret 220/1999 al 77/2025: Trenta anys de promeses que no arriben a l'aula

Almudena A. Navas Saurin i Marta Payá Gil • 33

El Decret 77/2025 de Formació de Persones Adultes en la Comunitat Valenciana: entre la inèrcia escolaritzadora i la promesa d'acció comunitària

Juan Miguel Corchado Badía • 42

contínua

Teixint Oportunitats: cap un model de base territorial de l'educació de persones joves i adultes

Àngel Marzo Guarinos • 51

persones, territoris i experiències

Del model compensatori al paradigma competencial: anàlisi crítica del canvi curricular en la formació de persones adultes (1999–2025)

Manuel Martí Puig, Emma Dunia Vidal Prades

i Juan Pedro Navarro García • 65

De la dispersió normativa a un sol decret: ordre, drets i tensions en l'educació de persones adultes

Esteve Juan Ramon • 76

FPA: desconeguda i oblidada

J. Manuela Fuentes Martínez • 82

Tot allò que és nou, és millor?

Joan Bolufer Sapinya • 94

Resistent a l'impacte; reconstruint el quefer educatiu

Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Caro • 99

investigació

Llegir a Paulo Freire és habitar el temps de l'anhel

Piedad Ortega-València • 111

dialogica

arxiu

Elogi de la política

Gustau Muñoz • 123

Elogi del treball comunitari i sociopolític i de l'educació

Mónica Oltra Jarque • 132

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

A hores d'ara, seguim fent una tasca en l'educació i formació permanent, popular, democràtica... i en la formació de persones adultes, valencianes, molts anys arrere i ara, entre d'altres iniciatives, mitjançant aquesta revista *quaderns d'educació contínua* que va naixer gràcies als esforços de persones educadores i les seves organitzacions, col·lectius... i persones educandes i les seves associacions i que ha estat, en certa manera i malgrat les crítiques adverses i els nombrosos entrebancs, caixa de ferramentes, portaveu i arxiu de les experiències i pràctiques educatives i culturals, polítiques i territorials, socials i comunitàries, en el quefer formatiu quotidià que formidablement i lliure esdevenia tant a les escoles com a les associacions, tant a les entitats locals com al teixit comunitari i, indefugiblement, esdevenia també neutralitzadora i/o assoladora dels llinars mentre paraven atenció i escoltaven els desigs i les necessitats de les persones joves i adultes i, a partir d'aquestes expressions, dibuixaven les constel·lacions de sabers i usos, d'aprenentatges necessaris i pràctiques polítiques democràtiques... portadores d'esperances.

Esborrades les fronteres, un moviment alegre i desafiant emergeix a les diverses iniciatives formatives i quan més gran era l'emergència del món quotidià i de les relacions que nosaltres les persones joves i adultes establien amb el món, les coses i les persones més gran era la densitat del moviment. I aquest moviment succeïa i es convertia en estudi i aprenentatge, singular i comú, en unes escoles de la vida i al llarg de tota la vida, essent la revista i les seves gents, les experiències recollides i les pràctiques realitzades i analitzades el veritable currículum constituït de l'educació permanent, més enllà dels fonaments didàctics i/o instrumentals domesticadors: cultiu de l'atenció i estudi de la cura, cultiu de la creació i de la participació educativa i formativa comunitària, promoció de la trobada i del treball mutual i de cooperació així com la dimensió espiritual i emancipadora-alliberadora... puix aquesta educació i formació permanent no podia, ni pot, ser aliena a la destrucció de la barbàrie ni tampoc a la recomposició d'allò humà de l'humà.

I aquesta recomposició d'allò humà de l'humà i de pugna contra la barbàrie té en el desig la matriu-motriu que ens habilita per l'emancipació-alliberament mitjançant les nostres relacions de subjectes amb d'altres subjectes i que, a la par, ens obri les portes a les altres subjectivitats, al món... esdevenint a través dels afectes, els vincles i les associacions, reciprocitat i ajuda mútua, aprenentatge i amistat..., en moviment perenne d'entrada-eixida-transit... a l'escola de la vida que alhora cuida i cultiva i amara i anima i convoca i acompanya... en definitiva, és testimoniatge de vida. I en aquesta escola, com sosté Josep Maria Esquirol, *la reflexió de l'educador no establia la de l'alumne. La de l'educador con-voca la de l'alumne i l'acompanya, però el centre de gravetat rau en la flexió i en la*

reflexió de l'alumne. El centre de gravetat rau en qui ha d'orientar-se, madurar i generar'.

Mentrestant, un nou currículum que enclou una nova selecció cultural, educativa, política... patriarcal i autoritària, està en marxa per tal de neutralitzar i/o anorrear qualsevol vel·leïtat democràtica i participativa, autònoma i problematitzadora, emancipadora i alliberadora, territorial i comunitària... i, submisament i dòcil, les persones docents amb llicència l'apliquen, simplement, tot impossibilitant la triple acció de: *alfabetitzar-se, sociopolíticament i cultural amb persones joves i adultes, deixar-se alfabetitzar sociopolíticament i cultural per persones joves i adultes i alfabetitzar sociopolíticament i cultural a persones joves i adultes*. És a dir, fer, parlar i pensar i posar en marxa la substància radical i democràtica de les dones i els homes en el seu esdevenir; la tasca i la feina genuïna i quotidiana que hauríem de realitzar, senyal inequívoca de la inseparabilitat entre quefer, paraula i pensament, l'esdeveniment sociopolític i lingüístic que ens ancora com a persones d'un país i d'una cultura, com a persones ciutadanes de pobles i ciutats, en un món que encara roman humà.

Cal resistir, cal espentar la resistència... puix on hi ha resistència hi ha poder-potència i possibilitat de salvaguardar les experiències i les pràctiques de llibertat i cura i, alhora, possibilitat d'in-submissió i d'insurgència partisana, democràtica i popular; ambdues plenament fecundes per aconseguir temps i llibertat i, evidentment, inserir-nos en les pràctiques polítiques, educatives... constitutives i alliberadores de la creativitat de les persones joves i adultes, des d'una perspectiva crítica de rebel·lia i de desobediència civil ciutadana i, si cal, fer també, una acció, metafòrica i/o real, d'excavació-recordació, potser entre arqueològica, ontològica i ecològica, per tal de recuperar en l'excavació-rememoració, els records i els objectes, que pugen servir-nos en el procés de reconstrucció que suscita i implica tot aprenentatge puix: *“els continguts no són sinó aquestes coses que només després d'una investigació acurada lliuren tot allò pel que val la pena excavar”*, com senyalava Walter Benjamin, en un procés de resingularització i/o recomunitarització perenne, tot creant noves pràctiques educatives, culturals, socials, econòmiques... en una nova forma de vida que, com senyala Zygmunt Bauman, ha d'establir que *“una de les exigències més urgents de l'educació al llarg de tota la vida, destinada «a l'atorgament de poder», és la reconstrucció d'un espai públic (...) un espai en què dones i homes puguin establir un diàleg continu entre allò que és personal i allò que és col·lectiu, entre els interessos comuns i els particulars, entre els drets i els deures (...) No solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball; cal fer el mateix, i encara amb més urgència, quant a l'educació per crear ciutadans.”*



La burocratització del “nou” currículum de l’educació de persones adultes

Agustí Pascual Cabo, doctor en pedagogia i XIXé premi ciutat de Dénia per a la formació de persones adultes



Aquest text tracta fonamentalment sobre el “nou” currículum de l’Educació de Persones Adultes (EPA), Decret 77/2025 de 27 de maig. Tanmateix començaré per fer una “lectura de la realitat”¹ que, tal com propose posteriorment, pot utilitzar-se com a exemple de deliberació pública en el currículum.

Abans de centrar-me amb el Decret he considerat escaient tractar la doble concepció de l’EPA a partir de les quals s’esdevenen currícula diferents; encara que de forma resumida, comentaré alguns aspectes teòrics del currículum per tal precisar la pròpia visió. Posteriorment, enumeraré les normatives que emmarquen el Decret i desenvoluparé les reflexions i les anàlisis sobre el “nou” currículum, el qual constitueix el nucli central d’aquest text, sobretot, l’apartat d’anàlisi crítica. També recolliré, molt resumidament, aquells principis pedagògics i del currículum per competències de la normativa i de les recomanacions internacionals amb la intenció de contrastar-les amb la prescripció del currículum. En els últims apartats tractaré algunes experiències d’innovació curricular i unes anotacions finals.

¹ Adopte ací l’expressió de Paulo FREIRE i Donaldo MACEDO en el seu llibre *Alfabetización. Lectura de la palabra, lectura de la realidad*. Paidós. 1989. Barcelona.

² APARICIO, M. (2025) en MAYO, P... *Política, educación, poder y cultura*. Publicacions del Institut Paulo Freire España. Xàtiva.

1. Consideracions prèvies: lectura de la realitat

Començaré per qüestionar allò que s'anomena la “Intel·ligència Artificial” (IA), ja que fa referència no a les intel·ligències humanes sinó al diseg d'arribar a la “humanització” d'allò que és exclusivament i realment mecànic. Supose que la mercaderia de les tecnologies ha inventat o ha considerat aquesta denominació per “simular” la manera d'aprenentatge humana i així considerar-la fonamental per al desenvolupament de les nostres intel·ligències. Seria desitjable que valorarem aquesta simulació i els seus càlculs de probabilitats com allò que és: un “mecanisme tecnològic” que tracta de facilitar-nos i proporcionar-nos recursos (programes, informacions, comunicacions, relacions, visualitzacions...) personals, socials i comunitaris. En lloc de dir IA podríem nomenar-la recerca tecnològica (RT) ja que s'ajusta més a la funció que tracta. No pretenc menysprear les aportacions i les possibilitats de l'anomenada IA sinó situar-les dintre del que haurien de ser els paràmetres de la humanitat per avançar i fer progressar les nostres societats de manera igualitària en drets i potenciar les llibertats individuals i col·lectives, de justícia social i per a desenvolupar les intel·ligències de la ciutadania.

No obstant això, caldria des del procés d'aprenentatge permanent comprendre, analitzar i reflexionar críticament (i per què no tractar d'actuar i de transformar les pròpies accions i relacions) sobre les aportacions mecàniques o tecnològiques que determinen les nostres relacions, les informacions, les comunicacions, les actuacions i sobretot la presa de decisions.

Hi ha una sèrie de tecnologies al nostre abast que el seu ús pot ajudar i potenciar les “intel·ligències” però també resulta molt preocupant que puguin modificar-les i pervertir-les ja siga mitjançant la IA, les xarxes socials, els buscadors, els correus, les apps... Com afirma Marina Aparicio poden “fabricar ignorància”² des del seu ús o consum, crear una ciutadania atomitzada i serva. I és que la recerca de la “veritat” es dilueix en un mar de “mitges veritats” o, fins i tot, en divulgadors de falses conviccions històriques que ens remetent a èpoques i prejudicis totalment autoritaris i racistes que, de vegades, són capaços de fer-nos creure una classe social distinta de la que som, amb una defensa d'interessos i de necessitats col·lectives contràries a les pròpies, però també d'admetre i de considerar que els sistemes socials autoritaris són beneficiosos, són capaços de “blanquejar” dictadures i genocidis.

Evidentment les incerteses i les inquietuds que suposen les realitats i les seues lectures ens adrecen a acceptar i a creure certeses, seguretats i simplificacions que ens faciliten viure i interpretar els problemes personals i col·lectius. Ens convertim en consumidors no només de pensaments i d'idees sinó també de coneixements o sabers que no tenen cap evidència, anàlisis i argumentacions reflexives o crítiques. El consum d'una cultura tecnològica, basada en “algoritmes” i “bots”, ens remet, de vegades, a una servitud mercantil de coneixements que configuren una realitat hegemò-

nica d'interessos econòmics de les grans tecnològiques dominants, oligarques que decideixen com hem de pensar i ser. Les empreses tecnològiques en lloc d'aportar informacions veraces, probabilitats, recursos... es converteixen, a través de la “credulitat voluntària”³, en el poder i la capacitat de decisió, element substantiu de la nostra llibertat.

Alguns experts alarmen sobre les últimes versions de la IA⁴. Cal considerar que només durant 2026, les quatre grans tecnològiques globals, Google (Anthropic, principal inversor dels projectes Claude i Gemeni), Amazon (inversions en Anthropic, OpenAI i els seus propis projectes Nova i Starfish), Meta (projectes Meta AI i Hyperion) i Microsoft (principal inversor OpenAI i del projecte Gpt), plantegen invertir, entre eixos i d'altres projectes, més de 650.000 milions de dòlars en IA. Quantitat molt superior a altres esdeveniments i tecnologies en tant poc de temps. Participen grups d'inversors en borsa i grans entitats financeres. El programador Matt Shumer, Dario Amodei conseller delegat d'Anthropic, Mrinank Sharma, l'investigador de seguretat de IA que abandonà Anthropic, Zoe Hitzig, investigadora d'OpenAI, creador del popular ChatGPT, són entre altres veus els que alerten davant d'una tecnologia disruptiva amb greus riscos de tot tipus, entre ells el de la seguretat. Amodei posa l'exemple “d'un nou país integrat per 50 milions de ments més brillants del món. Pensen de 10 a 100 vegades més ràpid que qualsevol humà. Mai dormen. Poden usar internet, controlar robots, dirigir experiments i operar qualsevol cosa amb una interfase digital”. I és que com comenta Shumer, els últims anys les millores en els models cognitius creats per algorismes han abastat avanços exponencials. Però les últimes versions d'OpenAI o Anthropic, que desenvolupa el model Claude, “no són millores graduals. És alguna cosa completament diferent”. El que no ens diuen és què és i què suposa eixa “cosa diferent”.

Aquestes consideracions si són importants dintre de la “lectura de la realitat”, per a reflexionar i analitzar els coneixements i sabers socialment construïts, encara ho és més la importància social que s'esdevé de la dialèctica entre la lluita de classes i la lluita intergeneracionals⁵. Si la lluita de classes s'ha diluït o es nega com a realitat, la lluita intergeneracionals està prenent forma i força per explicar les contradiccions de les economies capitalistes en la resolució dels problemes socials i, entre ells, el dret a la vivenda o la falta de recursos o ingressos de la joventut per fer front als esdeveniments i projectes personals i col·lectius. Estefanía Molina arriba a afirmar⁶ que aquest sistema està fet per als “boomers” i està esgotat. Resulta sorprenent que la lluita intergeneracionals siga el gran problema econòmic i no és planteja com és possible que el salari mínim interprofessional no permet subsistir (alimentació, salut, educació, cultura, vivenda, transport...). Ni tan sols es planteja com la mitjana de les pensions de jubilació no permet viure d'una manera digna (malalties, alimentació, atenció, vivenda), i en ambdós casos amb greus problemes anímics (només cal revi-

³ GARCÉS, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Editorial Galàxia Gutenberg. Barcelona.

⁴ SÉRVULO GONZÁLEZ, J. Corresponsal Washington. El País. El terremoto de la última versión de la IA alarma a los expertos: “El mundo está en peligro”. 14 febrer 2026.

⁵ Vegeu l'argument de l'autor des de la perspectiva de la “profiguració”, un neologisme que apunta la necessitat de reforçar les relacions intergeneracionals per una societat més justa, solidària i sostenible, en MOLINA-LUQUE, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. Catarata. Madrid. El llibre es pot llegir en: [https://urldefense.com/v3/https://hdl.handle.net/10459.1/468354_!!D9dNQwwGXtA!WgZFGwJICdwOoz8pMRUDDn6bHW3XCFpeTVtfSnmLbKlg60gC6zLMFjJGDk2ECGFcZBrUENooffXpFO9UjPb2CZtKUPtAzQ\\$](https://urldefense.com/v3/https://hdl.handle.net/10459.1/468354_!!D9dNQwwGXtA!WgZFGwJICdwOoz8pMRUDDn6bHW3XCFpeTVtfSnmLbKlg60gC6zLMFjJGDk2ECGFcZBrUENooffXpFO9UjPb2CZtKUPtAzQ$)

⁶ MOLINA, E. (2026). *Los hijos de los boomers*. Editorial Destino. Barcelona.

⁷ Això de posar nom a les generacions no serà una nova versió del llenguatge per a reconstruir un enfrontament social i cultural d'allò que suposa realment la negació de les classes socials?

sar les dades de l'Institut Nacional d'Estadística i dels informes d'organitzacions no governamentals com Càritas). El que sí crec que encerta políticament és considerar que les generacions més joves estan criades en el malestar, en la falta d'esperances, de motivacions, d'il·lusions... d'un futur immediat, en la possibilitat d'autonomia econòmica i personal, en la desconfiança amb el sistema formal democràtic però amb la credulitat cap a populismes extremistes (com per exemple no pagar impostos, considerar les dictadures com a solució als seus problemes, no considerar l'estat del benestar com a positiu o modificar la igualtat entre persones (feminisme) com un "enemic" a combatre). El sistema democràtic de representació ha de compaginar els elements institucionals amb els filtres, les experiències i les innovacions per regenerar-lo, per tal de convertir-lo en una democràcia que asseure un benestar econòmic per a tota la població. A les generacions "milenians", "zeta" i "alfa"⁷ sembla que no els funciona aquell sistema, però tampoc no la recerca de treball, de formació personal i de projectes personals i/o col·lectius; les actituds en sentit positiu d'estalviar, d'esforç, de disciplina, d'austeritat, de pensament crític, de qüestionar les narratives no sustentades en dades veraces o demostracions científiques; la lluita front a les injustícies i la defensa de les necessitats i dels interessos col·lectius, comunitaris i personals... Tot açò suposa la necessitat econòmica, social, cultural i educativa de revolucionar, transformar i reformular tot allò que ens afecta personalment, comunitàriament i socialment.

Cada vegada es complica més la defensa dels drets socials i comunitaris, tant per la falta d'actualització dels salaris per les inflacions com per la falta de finançament dels programes i projectes sociocomunitaris públics; el malestar recau en els més vulnerables econòmicament perquè per a "altres" ja existeix la lluita i la defensa corporativa. L'enganyifa, sobretot d'alguns dels governs autonòmics actuals, és l'anomenada cooperació entre allò públic i allò privat (externalització i privatització dels serveis públics). Tant en educació, sanitat com en altres drets comunitaris, provoca canvis econòmicament significatius en l'accés i l'atenció de serveis públics i, fonamentalment, provoca una derivació dels recursos a empreses subsidiàries, en molts casos sense regulació político-administrativa. Es desenvolupa la percepció que els problemes socials són qüestions individuals i de lluita intergeneracionals. En aquest sentit cada vegada més es fomenta la creença que les despeses dels programes socials pagats amb impostos són un malbaratament que no ens podem permetre i que cal reduir-les significativament i passar la gestió i l'optimització a empreses del ram. Els individus passen a ser productors i consumidors dels serveis que puguin pagar-se i no actors o ciutadans amb capacitat de participar en l'esfera pública i, fins i tot, qüestionar col·lectivament les formes d'autoritarisme que s'implanten.

Actuen així diversos "dispositius" implicats en la creació o fabricació dels *consentiments* i de les *credulitats* per ampliar "la ignorància" en el sentit més perversiu, "que pensen els altres". És per això que cal treballar des d'una pedagogia críti-

ca que vaja més enllà de la transmissió bancària dels coneixements o de “competències” (allò que funciona individualment) per endinsar-nos en la lectura i problematització de les realitats socials que ens afecten i qüestionen en la vida quotidiana. Des d’una concepció gramsciana passariem del “*sentit comú*” al “*bon sentit*”, en altres paraules, des d’una educació basada en les “competències” a una educació reflexiva fonamentada i formada des d’una ciutadania intel·lectual crítica, és a dir que pensa, actua i pren consciència d’ella mateix però també es compromet a tot allò que pot aportar a la comunitat, a la societat. Com deia John Dewey, en l’educació com a comunicació “la participació en una *intel·ligència comuna* és la que assegura disposicions emocionals intel·lectual paregudes, com a maneres de respondre a les expectatives i a les exigències”⁸. En altres paraules, una praxi educativa que s’adreça a la democràcia radical caracteritzada per l’equitat, la justícia i els drets en tot allò que és el “*bon sentit*” i el “*bé comú*”; una praxi en permanent construcció i reconstrucció que s’esdevé de la complexitat i dels canvis en la realitat i de les circumstàncies dialèctiques i històriques. Aquesta praxi permet treballar les contradiccions de la vida des d’un pensar, un actuar i una consciència, per a comprendre-la i interpretar-la però també per a transformar-la.

2. Concepcions de l’Educació de Persones Adultes i el currículum

Quan parlem del currículum hem de plantejar-nos prèviament la concepció sobre allò que entenem per l’Educació de Persones Adultes. És per això que hem de considerar dos escenaris en el seu desenvolupament i cadascun ens remet a un currículum diferent. En primer lloc està la concepció, legítima, de l’EPA com a *segona oportunitat* o també anomenada *compensadora*, que ens adreça habitualment cap una escolarització i de vegades a un *escolarisme*⁹. Un concepte que manté l’EPA dintre de l’àmbit pròpiament escolar; la seua institucionalització ha estat la fórmula més comuna (veure lleis com la LGE, LOGSE, LOCE, LOE, LOECE, LOMLOE), en què es fa referència fonamentalment a àmbits de l’educació formal (l’educació bàsica de persones adultes, la preparació per a l’accés a altres nivells educatius, preparació proves externes...). No obstant això, l’EPA ha quedat reduïda al cosí pobre del sistema educatiu pel que fa a recursos (humans, materials, infraestructura...) i malauradament s’ha convertit en l’agranadora de l’anomenat fracàs escolar (analfabetisme de retorn). Punt a banda mereix la llei d’EPA (1/95) al País Valencià, on es recullen programes formatius (article 5é) més enllà dels elements formals de l’educació però que no s’han desenvolupat en totes les seues potencialitats amb el currículum, tal com s’exposarà posteriorment.

El desenvolupament curricular als centres de l’EPA reproduceix els elements d’un *currículum únic o currículum tancat*, en allò anomenat el currículum prescrit (administració, editorials, materials en línia, plataformes educatives virtuals...). Però tam-

⁸ DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Ediciones Morata. Madrid. p. 16

⁹ BELTRÁN, F. (1993). “Escolarismo, control y declive de la política en educación de personas adultas”. *Educación y Sociedad*. Número 12. pp. 81-96.

bé l'anomenat *currículum en acció* (projectes curriculars dels centres) s'ha desenvolupat amb totes les característiques i els elements del prescrit. S'imita el treball i les maneres més formals i academicistes del sistema escolar; tanmateix açò no és estrany ja que la formació dels docents, l'administració i la inspecció educatives, encara que aparentment tenen en compte les diferències d'aquest àmbit educatiu, mantenen les normes i la burocratització com a eina de desenvolupament curricular, i com no de l'organització escolar (amb les relacions i comunicacions més restrictives).

En segon lloc està la *concepció oberta de l'EPA*, vessant *emancipadora*, que esdevé un projecte educatiu sociocultural i laboral i que reclama l'especificitat del currículum. En aquest sentit l'EPA constitueix un:

- a) Àmbit educatiu i formatiu de compromís cívic que atén les necessitats i els interessos de la ciutadania, entre ells: les alfabetitzacions, la formació bàsica i l'accés a les diferents etapes i nivells del sistema educatiu per al desenvolupament personal, l'accés a la vida cultural i a l'exercici de drets, responsabilitats i participació social de la ciutadania, l'accés al món del treball i al desenvolupament professional des de totes les seues vessants.
- b) Conjunt de processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge de desenvolupament de coneixements... per a atendre i aconseguir aquelles necessitats i interessos.
- c) Escenari de participació ciutadana obert a la interculturalitat i a la comunitat.
- d) Context de vida que aporte sentit a la nostra experiència holística i política.
- e) Espai públic que pertany a tots i s'adreça a tots els àmbits, contextos i circumstàncies de la vida.

Aquesta concepció educativa ens adreça cap a un currículum obert, flexible, diversificat i dinàmic però també innovador des de la deliberació i els acords, un *currículum de vida*. Un treball de transformació i de producció de coneixements no formals i informals que a través d'un *codi curricular*, de principis per a la valoració, selecció, organització i distribució dels coneixements, pugui transformar-los en formals (currículum), més enllà de les fórmules habituals d'àmbits, mòduls, assignatures i/o matèries.

3. Alguns aspectes teòrics del currículum

La idea de l'especificitat del currículum de l'EPA s'inicia des de l'ací i des de l'ara de la vida quotidiana per tal de "*pensar, comprendre i aprendre*", d'arribar a l'autonomia, siga personalment o comunitàriament, i per a convertir-nos amb intel·lectuals des d'una perspectiva conscientitzadora i crítica. Això suposa un escenari curricular obert i flexible per a ampliar i potenciar les relacions al voltant de disciplines o "co-

neixements científics”, i així creuar fronteres més enllà d’experiències viscudes i imaginar i transformar el món que ens rodeja. Compartir els aprenentatges constitueix una forma d’aprenentatge col·laboratiu que ens permet millorar-los i consolidar-los. Açò té especial repercussió en l’EPA, ja que combat l’estigma de persones en l’alfabetització de tot tipus (digital, tecnològica, sabers, oficis...) amb qualitats, sabers i fins i tot coneixements que poden compartir entre elles (cuina, neteja, gestions i tasques quotidianes, atenció a infants...). Treballen dialògicament sobre el desenvolupament del currículum en acció. Però a més, treballar des d’aquell tipus d’aprenentatge, col·laboratiu i comunitari, amb altres nivells, projectes o programes significa la valorització dels coneixements des d’un poder democràtic de l’aprenentatge i de l’ensenyament que ens apropa a una pedagogia crítica que va més enllà de les institucions educatives. La flexibilitat o la diversificació curricular no impliquen menysprear o no tractar els anomenats “coneixements poderosos”¹⁰ ni tampoc contraposar-los a les experiències de vida, perquè cal incardinar-los i potenciar-los per a creuar límits, i entre aquestos els de la formació professional, ocupacional i laboral.

Des d’una perspectiva socioeducativa l’origen del coneixement està en el nivell més profund de l’estructura social: les formes de treball o activitats de les persones (vita activa que plantejava Arendt, 1993)¹¹. Les formes de treball i la seua divisió han estat un factor, segurament el més important, de l’evolució de les societats i, en la mateixa lògica, s’han produït canvis en l’estructura dels coneixements (com a exemple només cal pensar en les especialitzacions ocupacionals). Però també les formes de treball es relacionen amb el procés de producció i el context social i cultural on desenvolupem les nostres vides. Dintre d’aquest triangle (formes de treball, procés de producció i context de sociocultural) s’estableix la funció interna i la funció externa de l’educació. Com exposa Lundgren (1992)¹², el problema dels teòrics del currículum és l’anàlisi de la relació entre la funció interna i externa de l’educació. El nucli vertebrador del triangle el constitueix el sistema de coneixement, que seria l’objecte del discurs pedagògic de l’EPA, que mitjançant la funció externa de l’educació s’uniria als contextos socials i culturals. I és en aquesta relació on s’estableix un procés de lluita entre l’hegemonia i la contrahegemonia dels interessos polítics i pràctics (instàncies i nivells de determinació curricular). Aquestos interessos transformen les vides, les creences, les formes de pensar... i els mètodes de producció de coneixements de naturalesa pràctica. Per altra banda, serà la funció interna de l’educació el procés a través del qual l’educació s’adaptarà a les demandes de producció utilitzant el currículum. Aquest tractarà de resoldre el problema de la representació dels coneixements (teoria-pràctica) d’acord amb les instàncies i els nivells de determinació curriculars procedents d’aquells interessos polítics i pràctics. Així, l’estructuració del discurs pedagògic de l’EPA queda implícita en els següents conceptes: a) *estructura curricular* com a conjunt de regles i recursos que intervenen en l’articulació institucional dels

¹⁰ FORMARIZ, A. (coord) (2009). *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica*. ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

¹¹ ARENDT, H. (1993). *La condició humana*. Paidós. Barcelona.

¹² LUNDGREN, U.P. (1992). *Teoria del currículum y escolarización*. Morata. Madrid.

coneixements; b) *principis curriculars* són principis de formalització sobre la valoració, selecció, organització i distribució dels coneixements socials i educatius; c) *format curricular* són els aspectes institucionalitzats de pautes de coneixement educatiu que s'estenen per un temps i per un espai social (*codis curriculars*).

Encara que d'una manera senzilla, podríem dir que al llarg de la història, i a través dels processos de producció, hem donat resposta a les necessitats de la vida social i a la creació de “coneixements” que faciliten el desenvolupament de la producció. Tanmateix la complexitat de la vida social i de la producció, sobretot arran de la divisió del treball, que tractava de respondre a les seues necessitats, ha esdevingut en un procés de reproducció, una reproducció de coneixements (destreses, habilitats, procediments, actituds, conceptes, comportaments, capacitats, competències...) que han de ser transmesos, en unes determinades condicions i en un context social i cultural. La separació entre els contextos i processos de *producció* i els contextos i els processos de *reproducció* s'insereix en una “divisió” vinculada directament amb l'estructura social, cultural i econòmica. Aquesta relació directa justifica l'aparició de la institució educativa i les seues organitzacions: les escoles, els instituts, els centres d'educació de persones adultes i, fins i tot, la universitat. En altres paraules, aquestes organitzacions institucionals tracten d'aportar respostes a les necessitats i activitats de la vida social i cultural.

Qualsevol transformació en l'estructura socioeconòmica i cultural ens porta a transformacions en els models de pensament, en la representació del món. I açò és summament important perquè ens apropa al concepte d'*ideologia* en tant que planteja el tipus de *relacions* i *comunicacions* en la vida compartida. Es constitueix en el centre de debat de la convivència de la ciutadania, però també en la recreació dels valors i de les idees culturals que determinen els contextos i els processos de reproducció i, en conseqüència, en el problema de la representació. La qüestió de la representació ens adreça cap al currículum, és a dir, a la valoració i selecció dels sabers, a la seua organització i distribució, i també als mètodes de transmissió. Tanmateix tots ells han de fonamentar-se en uns *codis curriculars* procedents de les formes de pensament (*Vorstellungen* com a nocions, idees, creences). Per tant, respondre al currículum és un treball teòric-pràctic que va més enllà de recollir, seleccionar, transformar, organitzar, distribuir... els coneixements, la “informació científica”. Ens remet, com diria Freire, a una lectura de la realitat i a una lectura de la paraula en què l'evolució i desenvolupament històric de les necessitats socials i els processos de producció s'insereixen i condicionen les formes de *pensament*, entre altres, el lineal, divergent, creatiu, convergent... Aquestes, a través de la complexitat de la vida social, transformen els “coneixements” dels contextos i processos de producció en contextos i processos de reproducció perquè les persones s'incorporen per primera vegada o novament als processos de producció. Però a més, aquesta separació de contextos

ens obliga a construir el text, el *currículum*, per donar resposta adient a la separació però fonamentalment a la formulació i la realització del procés de reproducció. En el cas de l'EPA, la separació entre contextos de producció i reproducció cal inserir-la en allò que s'anomena l'educació al llarg i ample de la vida. Ara bé, les persones adultes estan, o haurien d'estar, en el procés de producció, el que ens reclama una concepció oberta i emancipadora de l'EPA, que quan inicien un procés formatiu han de participar en la formulació i realització del context de reproducció i, en conseqüència, en el currículum. És per això que els contextos, els processos i el text, el currículum, no poden quedar separats, sinó més bé, al contrari, han de mantindre una continuïtat i una comunicació en una doble direccionalitat.

La construcció de projectes curriculars que atenguen la concepció emancipadora de l'EPA constitueix una necessitat de treball col·lectiu (educadores i participants), que ens reclama molt més compromís i esforç en la construcció d'activitats, projectes i innovacions experiencials. L'allunyament entre la realitat vital (problemàtiques, necessitats, interessos personals i/o col·lectius) i el currículum segurament ha estat una, entre altres, de les qüestions bàsiques d'abandonament de les persones de la seua formació.

Si la substància de l'educació és saber pensar i com pensem, caldrà preguntar-nos quines eines ens conduiran perquè puguem “circular amb igualtat de drets, oportunitats i coneixements” (Formariz, 2009)¹³. I és que quan parlem de currículum parlem de “coneixements formalitzats”, però aquests s'esdevenen no necessàriament dels àmbits, àrees, assignatures, mòduls, matèries... que conformen l'escolarització sinó que, com hem afirmat, poden esdevindre's de qüestions sobre diferents problemàtiques socioeconòmiques i culturals, sobre qüestions de salut i de l'educació, de drets i deures de la ciutadania, qüestions de la biologia, sobre el medi ambient, el comerç i el consum, sobre la formació professional, ocupacional i contínua, sobre allò que podem fer per millorar les nostres comunitats vitals... Com he exposat anteriorment, només des d'un currículum obert, flexible, diversificat, dinàmic però també innovador, des de la deliberació i la negociació, aconseguirem la *desescolarització del currículum*. Podríem convenir que aquesta significa:

- a) fer que els coneixements acadèmics s'aproximen a la resolució de problemes de la vida quotidiana de les persones i de la comunitat,
- b) proporcionar *equivalències* entre competències (en el seu sentit més ampli) adquirides en les experiències personals, comunitàries i sociolaborals,
- c) aportar “diferents” *itineraris* socioculturals, educatius i laborals,
- d) “*permeabilitat*” curricular sobre transferències entre diferents currícula,
- e) “*reactualització*” dels coneixements. Com a la societat, aquests es van transformant i ens obliguen a un procés de reactualització i, en conseqüència, de formació al llarg i ample de la vida,

¹⁴ VARELA, J. (2010): “La crisis de la universidad en el marco de una sociedad neoliberal”, en <http://criticosyciudadanos.com/docs.html>

¹⁵ BELTRÁN, F. (1991). *Políticas y reformas curriculares*. Universitat de València. València.

¹⁶ STENHOUSE (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

¹⁷ FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. S. XXI. Madrid. 11a. Edición.

¹⁸ BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal. Madrid.

- f) participar en la “*recreació*” dels processos i contextos de producció i de reproducció (participar en la representació (pedagogia) i en la formulació i la realització del currículum).

Aquesta desescolarització del currículum s’assembla a la proposta de currícula oberts de Julia Varela (2010)¹⁴, encara que aquesta des de la vessant de l’educació universitària, i en la qual les docents de diferents àrees o titulacions realitzen propostes conjuntes i col·lectives, que qüestionen l’individualisme i la credencialització associada a propostes mercantilistes.

Les educadores i els educadors (i d’altres professionals i/o voluntàries), en el marc de l’autonomia pedagògica dels centres, hauríem de prendre un paper molt més actiu i concretar, ampliar, modificar i proposar “projectes curriculars bàsics” que faciliten la funcionalitat, les equivalències, els itineraris, la permeabilitat, la reactualització dels coneixements formals o no i la participació en la “recreació” dels processos i contextos de producció i de reproducció.

Des d’una perspectiva sociològica, el currículum com a “*espai de relacions*”¹⁵ suposa un procés de producció i de transformació dels coneixements acadèmics per les diferents instàncies i agents socioeducatius que configuren les determinacions curriculars. D’ací la necessitat de reflexionar, d’analitzar, de pensar les activitats, les aspiracions i els temes socials que ens determinen com a persones adultes per poder aportar vies democràtiques al currículum. És considerar el **currículum com a procés**¹⁶ experiencial, investigador de la pròpia pràctica educativa; és per això que Stenhouse definia el currículum com “*una temptativa per a comunicar els principis i trets essencials d’un propòsit educatiu de tal manera que estiga obert a discussió crítica i pugui ser traslladat a la pràctica*”. En aquest sentit obri la via a plantejar “objectius expressius” que suggereixen un procés discursiu i de negociació entre els interessos de la persona o la comunitat que aprèn i el currículum prescrit. Giren al voltant de les activitats sense concretar o especificar conductes, competències o capacitats del procés d’ensenyament i d’aprenentatge i s’adrecen cap a una educació “d’iguals”¹⁷. El currículum com a *regulador de coneixements* es desenvolupa socialment i està immers en una teoria curricular que tracta els models de producció i els models de selecció, distribució i transmissió de coneixements acadèmics de l’espai sociocultural. Això implica considerar dos tipus bàsics de *codis pedagògics*¹⁸: el tipus col·lecció i el tipus integrat. El primer suposa una classificació dura, d’aïllament entre les diverses matèries o assignatures i el segon implica un grau important d’intercomunicació entre coneixements. Aquest últim tracta el currículum com a **projecte cultural** que tracta de recollir els interessos socials que, per les circumstàncies històriques i contextuais, s’han esdevinguts en necessi-

tats. La consecució i satisfacció de les necessitats constitueixen la primera contingència de la vida humana i expliquen l'activitat de les persones. Les necessitats són el punt clau de l'orientació de les persones i les comunitats, i constitueixen el criteri *principal de selecció dels objectius* que els envolten i dels fenòmens que els són importants; tot i que cal considerar que les necessitats no depenen de les persones, sinó que estan condicionades pel context cultural en el qual la persona i els col·lectius es desenvolupen.

4. Normatives que emmarquen el Decret 77/2025 de 27 de maig

Amb la finalitat d'analitzar el contingut de l'últim i més recent Decret de currículum sobre l'EPA, enumeraré a continuació les normatives precedents que l'emmarquen:

Decret 77/2025, de 27 de maig, del Consell, pel qual s'estableix el currículum, l'ordenació i l'avaluació de l'Educació Bàsica de Persones Adultes i es regula la prova perquè les persones majors de 18 anys puguin obtenir directament el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig (LOE). Capítol IX del títol I.
- Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE).
- Reial decret 217/2022, de 29 de març (ordenació i els ensenyaments mínims de l'ESO). Títol d'ESO.
- Llei orgànica 5/1982, d'1 de juliol, Estatut d'Autonomia. Competència educativa.
- Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de la Formació de Persones Adultes. El "nou" Decret desplega els programes a, b, c, d, e i j.
- Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de l'ESO.
- Decret 66/2024, de 21 de juny. Este decret desplega el currículum dels ensenyaments mínims per a l'ESO, segons el que disposa el Reial decret 217/2022 de 29 de març.
- Llei 1/2024, de 27 de juny, per la qual es regula la llibertat educativa. Certificacions de nivells de valencià: qui supere el mòdul de valencià de la FBPA obtindrà el nivell A1 de valencià i les condicions per al reconeixement dels nivells A2 i B1 de valencià.
- El Decret 77/2025 estableix el currículum, l'ordenació, l'avaluació i l'obtenció del títol de Graduat en ESO. Regula la prova per a majors de 18 anys perquè puguin obtenir el Graduat en ESO.
- Queden sense efecte les normatives autonòmiques: Decret 220/1999, Ordre 14 de juny de 2000, Decret 83/2000, Ordre 20/2017.

5. Reflexions i anàlisis sobre el “nou” currículum de l'EPA (Decret 77/2025)

Totes les administracions des dels seus principis sociopolítics tenen la legitimitat de canviar, modificar i transformar tot allò que consideren que no s'adequa a les normatives i/o directrius que sobre eixa problemàtica, àmbit, tema o qüestió s'ha de legislar. Però resulta “estrany” que els canvis no recullen les propostes més progressives o avançades incloses en la Llei 1/95 i en el Decret 220/1999 de 23 de novembre. En aquest sentit, m'agradaria destacar aquells temes i/o qüestions que s'han obviat o, simplement, no s'han recollit en les seues dimensions més capdavanteres de les pràctiques i de les teories, i que mostren la limitació de la concepció d'EPA.

La primera qüestió que destacaria del “nou” currículum és la negació ha incloure en el currículum d'EPA altres àrees o dimensions de coneixements que no siguen les exclusives del sistema educatiu. Com poden ser la formació orientada a l'exercici dels drets i de les responsabilitats ciutadanes; la formació per al desenvolupament personal i la participació en la vida cultural i, per últim, la formació ocupacional orientada al desenvolupament professional que facilite la inserció, l'actualització i la promoció laboral. Incloure aquestes dimensions significaria tindre en compte les experiències, els projectes i les propostes teòrico-pràctiques que han tractat de desenvolupar l'especificitat del currículum, els quals sí es fonamenten en les característiques, necessitats, interessos i peculiaritats de la població adulta. Fins i tot, el Decret 220/1999 ja recollia la intersecció dels tres sectors tradicionals que han format part de l'EPA, la dimensió acadèmica, l'animació sociocultural i la formació ocupacional. També recollia el *principi de contextualització* per a tenir en compte les variables individuals, grupals, socials, culturals i laborals com a eix del treball educatiu per als projectes de centre i concreció curricular, imprescindible dintre d'una argumentació raonada i que el “nou” Decret no ho recull. Com tampoc no recull explícitament la dimensió europea de l'EPA per a compartir els principis de la democràcia, la justícia social, els drets i deures i les llibertats de la ciutadania, i la formació per a la participació ciutadana en el desenvolupament econòmic, social i cultural de la Comunitat Valenciana.

Per altra banda, el Decret 77/2025 sí que explicita que té en compte la Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig que, en el seu capítol IX i concretament en l'article 66 sobre principis i objectius, fa referència a la possibilitat d'una *concepció molt més ampla de l'EPA*. Així destacaria el punt 2: “per a abastar la finalitat proposta, les Administracions educatives podran col·laborar amb altres Administracions públiques amb competències en la formació d'adults i, en especial, amb l'Administració laboral, així com amb les corporacions locals i els diversos agents socials”. I també com a exemple de concepció recull els objectius: “d) desenvolupar la seua capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica i fer efectiu el seu dret a la ciutadania democràtica, e) desenvolupar programes que corregisquen els rics d'exclusió social, especialment dels sectors més desfavorits”. Considere evident que aquesta Llei

Orgànica 2/2006 i la Llei 1/95 segueixen una línia narrativa pareguda no modificada per la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre. Però aquestes vessants queden limitades, o millor dit obviades, pel nou Decret 77/2025.

Un altre aspecte que destacaria és com el Decret 220/1999 plantejava la formació bàsica de persones adultes (FBPA) com un procés educatiu **continu** que abraça des de l'alfabetització fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària i que s'organitzava en dos cicles: cicle I, programes d'alfabetització i d'iniciació a la formació bàsica de les persones adultes i cicle II, programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària. Els objectius d'eixa formació bàsica incloïen capacitats de tipus cognoscitiu, afectiu, de relació interpersonal i d'inserció i actuació sociocultural i laboral i de participació i gestió social. Mentre que el Decret 77/2025, planteja l'ensenyament bàsic per a persones adultes des de l'adquisició de vuit competències clau procedent del Reial decret 217/2022, i recollides pel currículum dintre de l'organització de l'educació bàsica de persones adultes en *dos períodes formatius*: a) Formació Inicial per a Persones Adultes (FIPA) i b) Educació Secundària per a Persones Adultes (ESPA). Com es pot comprovar **els processos d'alfabetització** desapareixen de l'articulat del Decret 77/2025 tot i que en l'annex I, que fa referència al currículum de la FIPA i a l'àrea comunicativa dintre del punt 4 sobre els sabers bàsics i "bloc A", sí que explicita "l'alfabetització comunicativa" i dintre del punt 5, sobre situacions metodològiques, apareix "l'alfabetització informacional". No deixa de ser significatiu que els processos d'alfabetització no tinguin un tractament específic ja que "l'analfabetisme de retorn" i les "competències específiques i clau" haurien de suposar un procés en permanent revisió i actualització. Com diu Rosa Montero (2023)¹⁹ "les persones analfabetes tan despullades de tot poder estan, tan fora de la visibilitat i del sistema, que fins i tot ignorem la seua existència". Considere fonamental que la literatura pedagògica sobre els processos d'alfabetització hauria d'estar recollida en el currículum de l'educació bàsica de persones adultes.

M'agradaria destacar la necessitat de confiar en els propis centres educatius, en les educadores i els educadors i en els participants per tal que no es convertisquen en "l'última concreció curricular" sinó que se'ls facilitara, permetera i desenvolupés un "**currículum discursiu**"²⁰ que, com diuen les prescripcions curriculars de l'administració, siga obert, flexible, polivalent i específic. Es tracta de donar protagonisme, d'acord amb Faure i Jacques Delors, a les actrius i els actors de l'aprendre a aprendre (conèixer), de l'aprendre a fer, de l'aprendre a ser (desenvolupament integral, pensament crític i autonomia, creativitat i innovació, recerca del bé comú) i de l'aprendre a viure junts mitjançant els set sabers que plantejava Edgar Morin²¹: **1) Afrontar la ceguesa del coneixement**: reconèixer que tot coneixement comporta el risc de l'error i la il·lusió, educant en la reflexió crítica, en el pensar com pensem. **2) Garantir un coneixement pertinent**: capacitat de discernir la informació clau i situar

- ¹⁹ MONTERO, R. (2023). 580.000 analfabetos. El País. 23 de junio.
- ²⁰ PASCUAL, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*. Octaedro. Barcelona.
- ²¹ MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>

- ²² GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / MEC. Barcelona.
- ²³ GRAMSCI, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era. México. Seis volúmenes.
- ²⁴ GIMENO, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

el coneixement en el seu context i conjunt, distingint allò essencial. 3) **Ensenyar la condició humana: comprendre la unitat i diversitat humana** (física, biològica, psíquica, cultural, social i històrica). 4) **Ensenyar la identitat terrenal:** desenvolupar la consciència que tots els humans compartim un destí comú i vivim en una mateixa comunitat planetària. 5) **Afrontar les incerteses:** preparar per a les incerteses polítiques, socials, culturals i científiques i ensenyar a navegar en un oceà d'incerteses a través d'arxipèlags de certesa. 6) **Ensenyar la comprensió:** fomentar la comprensió mútua entre humans, cultural i intersubjectiva, fonamental per a la pau, combatent el racisme, la xenofòbia i superar les incomprendensions. 7) **L'ètica del gènere humà:** cultivar una ètica basada en la solidaritat i la ciutadania global, que reconega la relació entre individu, societat i espècie. Aquests principis, finalitats i/o objectius socioeducatius, reconeguts internacionalment dintre de la literatura educativa i sustentats per teories i pràctiques, podrien ser un guió de treball perfectament assumible des de l'EPA. Però també significa la interconnexió dels coneixements i sabers que en adreça cap a la "**permeabilitat del currículum**". Els processos de valoració, selecció, organització i distribució dels sabers i dels coneixements suposen un estudi, anàlisi i reflexió sobre la contextualització i les realitats i fa que les educadores i els educadors esdevinguin investigadors en constant formació²² i que les persones adultes siguin considerades com a ciutadanes intel·ligents²³. Tant de bo que els responsables polítics de l'administració foren conscients de la importància d'aquests rols, de la importància de l'autonomia de centres des de la coordinació i col·laboració mútua però també de la complexitat del currículum des de la innovació experiencial i, sobretot, des del currículum en tant que una reflexió sobre la pràctica²⁴ que no reclama tanta regulació burocràtica.

5.1. Anàlisi crítica del Decret 77/2025

La primera qüestió que resulta impactant del Decret i dels seus annexos és la seua extensió (vora dues-centes pàgines). Vaig pensar en una de les afirmacions que fèiem entre companyes i companys del departament de didàctica i organització escolar de la Universitat de València: l'administració educativa sol desenvolupar un *discurs pedagògic propi* amb definicions, afirmacions, informacions i conclusions teòriques que no estaven, i considere que ni estan, mostrades per dades, ni experiències, ni investigacions en totes les seues dimensions. Les prescripcions normatives es van encadenant unes a altres (lleis orgàniques, lleis, reials decrets, decrets lleis, decrets, ordres, resolucions, instruccions) i es van assumint com si foren veraces o evidents. Ni tan sols expliciten d'on procedeixen eixes afirmacions teòriques o pràctiques o quins han sigut els seus referents. Solen recollir les normatives de les quals s'esdevenen i d'algunes de les quals les anomenen per tal de no tindre contradiccions de dret, com és el cas del "nou" Decret. En el mateix sentit, les supressions, les ampliacions,

les modificacions... de totes aquestes prescripcions normatives fan que es converteixquen en un trencaclosques i un laberint de la burocratització de l'EPA.

El “nou” Decret recopila la normativa que abans estava en un decret, unes ordres, unes resolucions i fins i tot unes instruccions de principi de curs. Suppose que ha estat una decisió política de quina havia de ser la conselleria que havia de prescriure. Si en l'anterior Decret (220/1999 de 23 de novembre) intervenien les conselleries de cultura, educació i ciència, la conselleria d'ocupació i la conselleria de benestar social i feia referència a la regulació dels programes formatius que figuraven en la Llei 1/95 i s'establí el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària, en el “nou” Decret, 77/2025 de 27 de maig, ha intervingut la conselleria d'educació, cultura, universitats i ocupació i fa referència al currículum, l'ordenació i l'avaluació de l'educació bàsica de persones adultes i es regula la prova perquè les persones majors de divuit anys puguin obtenir directament el títol de graduat en educació secundària *obligatòria*.

L'actual conselleria d'educació, cultura i universitats també inclou la d'ocupació però no té a veure amb la possibilitat de coordinació, de connexió i d'imbricació que implicaven els programes formatius de la Llei 1/95 amb les diferents conselleries de l'anterior Decret (annex IV). Fins i tot resulta una evidència de *l'escolarisme*, quan afirma el “nou” Decret 77/2025 en la disposició final quarta, caràcter supletori, que “en tots aquells aspectes relacionats amb l'Educació Secundària per a Persones Adultes que no hagen sigut arreglats en el present Decret, serà aplicable el Decret 107/2022, de 5 d'agost del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria”. Aquest decret 107/2022 ja recollia en la disposició addicional sexta, que regulava l'educació de persones adultes, els elements fonamentals sobre l'avaluació, el títol de graduat en educació secundària obligatòria i les proves per a majors de divuit anys.

Cal destacar que des del preàmbul es realitza una justificació normativa entre Lleis orgàniques i Reials decrets per aproximar-se a una concepció i interpretació que s'ajuste als interessos de l'administració autonòmica. Fins i tot m'atreviria a afirmar que quan es recull en el preàmbul, pàgines quatre i cinc del decret, el capítol IX sobre l'educació de persones adultes i els articles 66.4, 67.2, 68.1 i 67.9, de la Llei orgànica 2/2006 de 3 de maig, s'ha interpretat d'una manera restrictiva, pels qui han elaborat el Decret. Així, “en l'article 66.4, s'expressa que les persones adultes poden realitzar els seus aprenentatges tant per mitjà d'activitats d'ensenyament, reglat o no reglat, com a través de l'experiència, laboral o en activitats socials, per la qual cosa es tendirà a establir connexions entre les dos vies i s'adoptaran mesures per a la validació dels aprenentatges així adquirits”, tanmateix el Decret es centra fonamentalment en competències i no en altres sabers o coneixements procedents d'altres experiències.

“En l’article 67.2, ahora que s’estableix que l’organització i la metodologia dels ensenyaments per a les persones adultes han de basar-se en l’autoaprenentatge i tindre en compte les seues experiències, necessitats i interessos, es possibilita que aquestos ensenyaments puguen realitzar-se a través de l’ensenyament presencial i també mitjançant l’educació a distància”. El Decret sí que recull clarament les modalitats presencial i a distància però no així les seues experiències, necessitats i interessos, perquè si fos així no desenvoluparia el currículum que prescriu. Per últim, l’article 67.9, “en atenció a les seues *especials circumstàncies*, per via reglamentària es podran establir currículums específics per a l’educació de persones adultes que conduïsquen a l’obtenció d’un dels títols establerts per la citada llei”. Aquestes especials circumstàncies són les que haurien d’adreçar-nos a un plantejament d’especificitat del currículum.

Cal valorar positivament el que s’explicita en l’apartat II del preàmbul (pàgina sis del “nou” Decret) quan s’exposa que “en l’àmbit autonòmic de la Comunitat Valenciana, la Llei 1/1995, de 20 de gener, de formació de persones adultes, té com a objecte la regulació de la formació de persones adultes. Esta llei no contravé en el seu articulat la normativa bàsica estatal vigent que s’ha mencionat”. Eixe “**no contravé**” suposa explícitament la vigència de la regulació de l’EPA en el seu sentit més ample i fa que qüestione les afirmacions i interpretacions que, en part, ha fet el legislador del Decret 77/2025, no perquè normativament no siga legítim, ja que no qüestione ni les seues capacitats ni competències, sinó perquè, després de tants anys i tantes experiències pràctiques desenvolupades i teoritzades, s’han quedat sense valorar ni recollir moltes iniciatives i projectes en el Decret. Experiències i innovacions, explicitats en altres ocasions i que en part enumere en el punt 6 d’aquest text.

Per altra banda, en els dos paràgrafs següents el “nou” Decret diu: “en la Llei 1/1995, de 20 de gener, s’estableix, en l’article 3.1, que la formació de les persones adultes garantirà l’adquisició i actualització de la seua educació bàsica, promourà l’accés als diferents nivells del sistema educatiu, estimularà la seua participació en el disseny del propi procés formatiu i donarà atenció preferent als sectors socials més desafavorits. Així es considera com un dels seus objectius el que es prescriu en l’apartat b) de l’article 3.2, que reconeix que els currícula i ofertes formatives seran específics i adaptats a les característiques, condicions i necessitats de la població adulta”. Malauradament el Decret només garanteix l’adquisició i actualització de l’educació bàsica i l’accés a altres nivells del sistema educatiu, però resulta més que qüestionable la participació en el disseny del propi procés formatiu i l’atenció als sectors socials més desafavorits. Destacaria per tant que el Decret no atén l’especificitat del currículum ni les ofertes formatives de la població adulta, més bé tot el contrari, el currículum queda reduït al de la formació bàsica de persones adultes.

Segons el Decret, la Llei (1/95) explicita que: “la formació de les persones adultes s’articularà en els programes formatius que s’indiquen en el seu article 5, a través

dels quals s'organitzen els ensenyaments formals i no formals específics d'una etapa educativa". Exactament la Llei 1/95 no diu això, més bé el "nou" Decret ho restringeix a *"una etapa educativa"*. La Llei 1/95 diu exactament:

"Article cinqué. Programes formatius.

- 1. Les actuacions en les diferents àrees de la formació de les persones es desenvoluparan mitjançant programes específics, que podran realitzar-se en distintes modalitats d'ensenyament presencial i a distància, formal i informal, institucional i comunitària, d'acord amb les característiques dels programes d'àmbit territorial, de les necessitats i de les opcions dels participants.*
- 2. La formació de persones adultes s'articularà mitjançant els programes formatius".*

La Llei 1/95 amplia els programes formatius a les diferents àrees de la formació de persones adultes (article 4) que el Decret ha esbiaixat i ha limitat, només a "l'àrea a) Formació orientada a garantir a totes les persones adultes una educació bàsica i facilitar l'accés als diferents nivells del sistema educatiu". Es produeix una falta d'interès per les altres àrees i sustenta ***l'escolarisme burocratitzat***, tant criticat des dels moviments socioeducatius i de renovació pedagògica. Com he recollit anteriorment, les altres àrees de la formació de persones adultes de l'article 4 de la Llei 1/95: "b) Formació orientada a l'exercici dels drets i de les responsabilitats ciutadanes i també a la participació social. c) Formació orientada al desenvolupament personal i a la participació en la vida cultural. d) Formació ocupacional, orientada al desenvolupament professional que facilite la inserció, l'actualització i la promoció laboral. e) Formació social orientada a la inserció, al desenvolupament comunitari, a la cohesió social i a l'atenció de persones adultes amb necessitats especials." Aquestes àrees ni apareixen ni són recollides posteriorment en cap articulat del Decret 77/2025. Tot açò ens mostra, políticament i administrativament, quin sentit té l'educació de persones adultes, malgrat el discurs narratiu del preàmbul del "nou" Decret. Aquesta disposició, no s'oposa però tampoc no afirma ni desenvolupa la Llei 1/95 de caràcter autònom, li fa més bé un *"lifting"* per a menysprear el caràcter sociocultural, comunitari i ocupacional de la ciutadania.

El Decret en l'apartat III del preàmbul, narra com regula i organitza l'EPA com etapa educativa bàsica, així com la concreció en termes competencials. Es defineixen per a cada una de les àrees i dels àmbits les competències específiques, així com els criteris d'avaluació i els continguts enunciats en forma de sabers bàsics per a cada un dels *"dos nivells"* (supose que se'ls ha passat però l'articulat desenvolupa l'educació bàsica de persones adultes en dos períodes formatius i no en dos nivells). Se-

gons aquest discurs conté tots aquells aspectes de l'ordenació de l'etapa necessaris perquè, d'una “*manera real i efectiva*”, puguen adquirir les competències clau, a través d'una organització i un currículum basats en les “*característiques, interessos i necessitats de la població adulta*”. L'ordenació, estructura dels ensenyaments, el currículum, l'avaluació i l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria, pretén donar resposta a les exigències del nou marc educatiu, així com a cobrir les necessitats formatives de les persones adultes que “***no posseeixen el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria***”. La seua organització per àmbits i el seu caràcter competencial busquen “***reincorporar***” les persones adultes en el sistema educatiu, “***potenciar la seua capacitat***” per a una major implicació en el procés d'aprenentatge al llarg de la vida i “***completar***” les seues capacitats, coneixements, habilitats, aptituds i competències per al seu desenvolupament personal i professional. Aquest marc regulatori ho deixa meridianament clar: la concepció de l'EPA que desenvolupa és la de caràcter ***compensatori*** dintre del sistema educatiu. Un caràcter compensatori que es caracteritza com una formació bàsica de segona, tercera... oportunitat. L'acció educativa, encara que siga mitjançant competències bàsiques o clau, se centra en aprenentatges acadèmics (disposició final quarta del decret 77/2025), en aprenentatges que determina el sistema ordinari educatiu per a menors i, fins i tot, predomina l'organització escolar en el sentit de reproduir el ***format burocràtic*** a través dels diferents annexos que desenvolupa el Decret i també reproduceix el perfil professional; ni tan sols planteja la possibilitat d'altres professionals (equips multiprofessionals). La relació jeràrquica entre professorat d'EPA i els participants (acció educativa compartida i col·laborativa) i sobretot l'aïllament dels Centres d'EPA (col·laboracions, coordinacions, associacionisme...) ens mostren les limitacions del caràcter compensatori instal·lades formalment, i en totes les seues dimensions, pel Decret 77/2025. Si admetem que els aprenentatges bàsics són els que en cada moment i circumstàncies resulten indispensables (necessitats i interessos socials i personals), hauríem d'admetre que les persones en l'EPA han de participar activament en els diferents àmbits educatius, i entre ells el currículum. És per això que considere que ***les limitacions de participació significa tractar-les des de la minoria edat***.

El Decret estructura l'educació bàsica de les persones adultes en dos períodes formatius: a) Formació Inicial per a Persones Adultes (FIPA) i b) Educació Secundària per a Persones Adultes (ESPA). Dissenya el currículum de la FIPA a partir de les *capacitats* instrumentals bàsiques (article 16) i organitza aquestes capacitats en tres àrees “*de forma integrada*”: comunicativa, matemàtica i digital. Cadascuna de les àrees desenvolupa: a) presentació, b) definició de les competències específiques i descripció de cada una, c) criteris d'avaluació de cada competència específica, seqüenciats per nivells (I i II), d) sabers bàsics seqüenciats per nivells (I i II) i e) amb caràc-

ter orientatiu, es presenten alguns criteris per a dissenyar situacions d'aprenentatge a partir de contextos, projectes, reptes o circumstàncies que suposen la posada en pràctica de les capacitats i les actuacions indicades en les competències específiques.

Resulta significatiu que el Decret plantege *capacitats instrumentals* i competències específiques. No és que no puga, sinó que als articles 5 i 6 explicita que el currículum és el conjunt d'objectius, competències, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació. Sembla com si la FIPA fos una formació que no formara part de l'educació bàsica de les persones adultes i que l'ESPA s'ha de configurar de forma diferent. També cal destacar que planteja les tres àrees de la FIPA de forma integrada; supose que es refereix que les *competències* siguen treballades metodològicament en les tres àrees, cosa que no ho planteja en els mòduls de l'ESPA.

Per altra banda, l'educació secundària per a persones adultes (ESPA) explicita que contribuirà a l'adquisició de les *competències clau* establides en el perfil d'eixida de l'alumnat. S'organitza, d'acord amb el Reial decret 217/2022, en tres àmbits i dos nivells: comunicació, social i científicotecnològic (*afegeix que els centres podran incorporar als àmbits anteriors aspectes curriculars de les restants matèries de l'ESO*). Els àmbits tindran una organització temporal modular quadrimestral. Els mòduls seran independents, amb els sabers bàsics i els criteris d'avaluació seqüenciats segons el grau de complexitat: a) el primer nivell (ESPA I) s'estructurarà en dos mòduls quadrimestrals, mòdul I i mòdul II, els **referents curriculars dels quals seran els cursos de primer i segon d'ESO** respectivament; b) el segon nivell (ESPA II) s'organitzarà en dos mòduls quadrimestrals, mòduls III i IV, els **referents curriculars seran els cursos de tercer i quart d'ESO** respectivament. Estructura el currículum de cada àmbit de l'ESPA en: a) presentació, b) definició de competències específiques de cada àmbit i la descripció de cada una d'aquestes, c) contribució de l'àmbit a la consecució de les competències clau determinades en el perfil d'eixida al final de l'ensenyament bàsic, d) criteris d'avaluació de cada competència específica, seqüenciats per nivells, e) sabers bàsics de cada àmbit, seqüenciats per nivells i f) amb caràcter orientatiu es presenten alguns criteris per a dissenyar situacions d'aprenentatge a partir de contextos, projectes, reptes o circumstàncies que impliquen *l'aplicació de capacitats* i les actuacions esmentades en les competències específiques.

El capítol V del Decret fa referència a “ensenyances no reglades” i insereix els programes formatius de la Llei 1/95. Estableix les finalitats, els objectius i/o explicita les normatives específiques corresponents a cada programa formatiu que ha considerat a bé incloure. Considere que si el Decret els desenvolupa haurien de considerar-se reglats. El que és incomprendible és que el títol del Decret ni nombre els programes formatius (excepte el de la prova del títol de graduat en educació secundària obligatòria) i després els incloga dintre de l'organització general sobre l'educació bàsica de persones adultes (capítol II). Si no arriba a considerar-se com una contradic-

ció administrativa sí que suposa un **menyspreu a altres formacions de la ciutadania**. Només cal recordar alguna de les competències clau que planteja com a recomanacions la Unió Europea, les Lleis orgàniques i que recull el propi Decret a l'article sisé apartat f) competència ciutadana.

Com també es pot comprovar (article 22 i 31) aquesta educació bàsica de persones adultes manté una separació d'ensenyaments per docència (mestres i professorat de secundària) com element substantiu per a treballar i desenvolupar el currículum. Considere que reproduïx els elements més desafortunats de falta de col·laboració, coordinació, innovació i desplegament integrat del currículum dels docents, dels educadors i d'altres agents i agències socioeducatives del propi sistema educatiu. I en el cas de l'EPA perquè no recull cap integració ni col·laboració d'equips multiprofessionals (inclosos els participants com a voluntariat).

L'annex VI del Decret 77/2025 estableix les convalidacions de mòduls, nivells i àmbits de l'Educació Secundària per a Persones Adultes (ESPA) amb ensenyaments anteriors cursats i superats. Entre ells el Cicle I i II de la formació de persones adultes; 1r i 2n de BUP; Formació Professional de Primer Grau; Matèries i àmbits d'ESO; Àmbit, matèries o àrees específiques del programa de diversificació curricular; Àmbits o matèries del programa de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) i del programa de reforç 4t ESO (PR4); Àmbits dels cicles formatius de grau bàsic (CFGB); Matèries i mòduls de la Formació Professional Bàsica (FPB); Mòduls del programa de qualificació professional inicial. Hagués sigut molt interessant les equivalències de la FIPA i de l'ESPA respecte dels altres ensenyaments per tal que *els currícula tingueren la plasticitat* com per a interconnectar títols i certificacions, i així fer de l'equitat i la inclusió un eix socioeducatiu imprescindible en l'EPA. Cal recordar que la LOMLOE (Llei orgànica 3/2020) situa l'equitat i la inclusió com a eixos vertebradors del sistema educatiu i garanteix el dret a una educació de qualitat i igualtat d'oportunitats, independentment de les seues condicions socials, personals o culturals. La norma busca compensar desigualtats, atenció a la diversitat, garantir l'admissió, coeducació i igualtat de gènere, atenció primerenca i recursos, eliminar barreres d'aprenentatge i assegurar i garantir l'educació inclusiva. Però aquesta vessant no ha sigut recollida pel Decret 77/2025.

Per altra banda, no és comprensible que el títol haja de ser exactament igual al del sistema ordinari, i manté així la paraula "Obligatòria", quan realment no és un ensenyament obligatori (supose que serà pel caràcter prescriptiu i regulatori de les Lleis Orgàniques respecte de la denominació del títol). Seria aleshores més coherent utilitzar el decret 107/2022 del sistema ordinari i així ho deixa clar, com ja hem comentat, en la disposició final quarta del decret 77/2025.

Comencen a ser habituals els materials en línia i plataformes educatives, no només com a recurs sinó com a instrument bàsic per al treball educatiu. Sense voler do-

nar idees supose que en un futur, no massa llunyà, el desenvolupament curricular dels diferents àmbits de coneixements, els mòduls, les competències específiques, els descriptors operatius de les competències clau, els sabers bàsics (coneixements, destreses, procediments, actituds...), els blocs dels sabers, les orientacions metodològiques, les situacions d'aprenentatge per a les competències dels diferents àmbits, els criteris d'avaluació, és a dir tot allò que es prescriu en els annexos del Decret 77/2025 i que ha de materialitzar-se en els projectes de centre i els materials didàctics, es desenvoluparan mitjançant la Intel·ligència Artificial a través d'una línia de control i uniformitat de les grans empreses tecnològiques. La importància de les relacions i de les comunicacions directes del treball educatiu constituirà una necessitat bàsica per a reivindicar allò que ens uneix i que s'explicita en els discursos pedagògics de les administracions.

Per últim, com a menció especial, “bunyol d'or”, el *Decret Llei 14/2025*, de 26 de desembre, del Consell, de **mesures urgents davant la hiperregulació**, l'agilització de procediments i la garantia de la unitat del mercat, *modifica* la Llei 1/1995, de 20 de gener, de formació de persones adultes, suprimeix la *coordinació general* i en concret la *comissió Interdepartamental* (article 7 i 8 i modifica l'article 14 pel que respecta a la comissió Interdepartamental). Però també *suprimeix la participació de l'associacionisme* (suprimix l'apartat 3 de l'article 23) i tot el capítol dos de l'apartat del *Consell de la Formació de Persones Adultes* (suprimeix els articles 24 i 25). També resulta significatiu la *supressió* de l'article 27 que fa referència al *Conveni General Multilateral*, que tot i que no es posà en funcionament, com altres instàncies i accions de la Llei 1/95, no per això resulten menys necessaris els recursos econòmics per al manteniment del personal i de les infraestructures dels diferents organismes que mantenen iniciatives, programes i projectes d'EPA (corporacions locals i entitats d'iniciativa social). Així, queda evidenciat també que el Decret llei autonòmic no procedeix a garantir l'EPA que proposava la Llei 1/95 sinó transformar també la burocratització de l'EPA compensatòria a través de la **burocratització del currículum**, Decret 77/2025.

6. Principis pedagògics i el currículum per competències des de la normativa i des de les recomanacions internacionals

El discurs narratiu dels principis pedagògics de la Llei orgànica 3/2020 i el currículum per competències resulten interessants, però han permès a les diferents administracions autonòmiques transformar-los en un currículum, que si bé no contradiu legalment a la normativa superior, sí que suposa unes limitacions o restriccions d'aquells principis. Com afirma Francisco Beltrán²⁵, “la política curricular (...) nombra tant l'espai de les pràctiques escolars com el de les directrius emanades de les diferents instàncies de poder; poder no només polític, econòmic o administratiu, sinó també el que

²⁵ BELTRAN, F. (1991). Op. Cit. p. 35.

s'esdevé de l'exercici de la contestació a aquestos, i incorpora, per tant, els *intents contrahegemònics d'altres sectors de la societat civil*". Així, considere que cal destacar els principis pedagògics, de l'article 19, de la Llei Orgànica 3/2020 de 29 de desembre, que poden facilitar l'argumentació contrahegemònica de la política curricular.

De manera resumida podríem dir que posa èmfasi a garantir la inclusió i l'equitat educativa, l'atenció personalitzada a les necessitats d'aprenentatge, la participació i la convivència, també en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge i en la posada en pràctica de mecanismes de reforç i flexibilització, alternatives metodològiques o d'altres mesures tan prompte com es detecten aquelles dificultats. També expressa que es treballaran en totes les àrees la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, la competència digital, el foment de la creativitat, de l'esperit científic i de l'emprenedoria. D'igual manera, es treballaran la igualtat de gènere, l'educació per a la pau, l'educació per al consum responsable i el desenvolupament sostenible i l'educació per a la salut, inclosa l'afectiu-sexual. Així mateix, es posarà especial atenció a l'educació emocional i en valors i a la potenciació de l'aprenentatge significatiu per al desenvolupament de les competències transversals que promoguen l'autonomia i la reflexió.

Possibilita que es promoguen plans de foment de la lectura i d'alfabetització en diversos mitjans, tecnologies i llenguatges. Es comptarà amb voluntariat i amb l'intercanvi de bones pràctiques.

Per tal d'integrar les competències es fomentarà la realització de projectes significatius i la resolució de problemes que reforcen l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat.

S'impulsaran en els centres mesures de flexibilització en l'organització de les àrees, els ensenyaments, els espais i els temps i es promouran alternatives metodològiques per tal de millorar la capacitat d'aprenentatge i els resultats. S'establiran mesures de flexibilització i d'alternatives metodològiques en l'ensenyament i l'avaluació de la llengua estrangera per a aquells amb necessitat específica de suport educatiu.

Per altra banda, podríem dir que la formulació educativa per competències fa referència a la combinació de coneixements (sabers), habilitats, procediments i destreses (saber fer), actituds (saber ser) i valors (saber estar) que la ciutadania utilitzi de manera funcional i procedimental per a actuar en les diverses situacions, circumstàncies i contextos de la vida (socialment, comunitàriament, laboralment, acadèmicament, personalment). La capacitat de pensar i d'actuar reflexivament forma part de les competències del saber fer metacognitiu.

Els organismes internacionals relacionats amb l'educació, i en l'economia i la societat, s'han plantejat aquest tema de les competències per la seua importància programàtica en el currículum i la necessitat de buscar identificadors comuns dels aprenentatges. Destacaria de manera resumida que l'OCDE (1997) inicià el programa d'inves-

tigació DeSeCo amb la intenció de comparar i aportar els fonaments conceptuals de les competències. La xarxa europea d'informació en educació EURYDICE (2002)²⁶. I més recentment el Diari Oficial de la Unió Europea, publicà les recomanacions del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent. Inclou, entre altres, la carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea i els Objectius de Desenvolupament Sostenible de les Nacions Unides.

Es defineixen les competències com una combinació de coneixements, capacitats i actituds, en les quals:

- a) els coneixements es componen de fets i xifres, conceptes, idees i teories que ja estan establerts i donen suport a la comprensió d'una àrea o tema concrets;
- b) les capacitats es defineixen com l'habilitat per a realitzar processos i utilitzar els coneixements existents per a obtenir resultats;
- c) les actituds descriuen la mentalitat i la disposició per a actuar o reaccionar davant les idees, les persones o les situacions.

Les competències clau són aquelles que totes les persones precisen per a la seua realització i desenvolupament personals, la seua ocupabilitat, integració social, estil de vida sostenible, èxit en la vida en societats pacífiques, mode de vida saludable i ciutadania activa. Aquestes es desenvolupen amb una perspectiva d'aprenentatge permanent, des de la primera infància fins a la vida adulta, i mitjançant l'aprenentatge formal, el no formal i l'informal en tots els contextos, inclosos la família, el centre educatiu, el lloc de treball, l'entorn i altres comunitats.

Totes les competències clau es consideren igualment importants. Les competències poden aplicar-se en contextos molt distints i en diverses combinacions. Aquestes se solapen i entrellacen: determinats aspectes essencials en un àmbit donen suport a la competència en un altre. Entre les competències clau s'integren capacitats com el pensament crític, la resolució de problemes, el treball en equip, les capacitats de comunicació i negociació, les capacitats analítiques, la creativitat i les capacitats interculturals.

El marc de referència estableix les vuit competències clau:

- competència en comunicació lingüística;
- competència multilingüe;
- competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria;
- competència digital;
- competència personal, social i d'aprendre a aprendre;
- competència ciutadana;
- competència emprenedora;
- competència en consciència i expressió culturals.

²⁶ Publicà el treball: *Les competències clau: un concepte en expansió dins de l'educació general obligatòria.*

²⁷ Com diu José Beltrán “innovar significa generar novetats (no qualsevol novetat, sinó novetats que enriqueixen els significats de l'experiència” en *Mudanzas. Manifiesto por los aprendizajes para una nueva mayoría de edad*. III Congreso estatal de EPA. Alicante. Marzo 2023. Es pot accedir a la conferència en: <https://vertice.cpd.ua.es/282073>

²⁸ Marc d'Innovació Educativa (2021): https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa.pdf

²⁹ <https://cultura.paeria.cat/educacio/ca/projectes/projecte-educatiu-de-ciutat>

³⁰ Aquest Marc Curricular tingué com a referent teòric: BELTRÁN, F. (1987). *Cap a unes bases sociològiques per al disseny curricular de l'EPA*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València.

Totes aquestes competències enumerades estan recollides per les normatives actuals, però el que *no recullen* és la concepció tan àmplia de coneixements, de capacitats i d'actituds i com aquestes es combinen, s'entrellacen i s'apliquen en diferents contextos, tal com ho plantegen les recomanacions del consell de la Unió Europea. Com he exposat anteriorment, en alguns aspectes teòrics del currículum, la formulació de l'estructura, dels principis i del format curricular, a través dels objectius expressius, que s'esdevenen del currículum com a procés, com a espai de relacions i com a construcció discursiva i deliberativa, suposen una concepció oberta del currículum de l'EPA.

7. Algunes experiències d'innovació

Algunes propostes teòrico-pràctiques del currículum són una *innovació*²⁷. Exemples d'aquesta concepció estan desenvolupats per les educadores i els educadors, per col·lectius de renovació pedagògica, per sindicats, per centres de recursos educatius, per centres de formació, per l'Institut Paulo Freire i les seues publicacions, per revistes com “Quaderns d'Educació Continua” i d'altres, per centres d'EPA, per universitats, propostes normatives des de l'administració²⁸... en els diferents espais socioeducatius: projectes sobre problemàtiques socials diverses, cercles de cultura, cercles de debat, projectes de globalització i interdisciplinarietat dels coneixements, projectes de recerca sobre qüestions de la vida quotidiana, diari de diàlegs, grups d'aprenentatge, comunitats d'aprenentatge, aprenentatge autodirigit, aprenentatge col·laboratiu, grups de conversa, plantejaments i desenvolupaments de llengua per a estrangers, ciutat educadora (projecte educatiu de ciutat Lleida)²⁹. Propostes que han iniciat la desescolarització i la desburocratització del currículum i que s'inscriuen en el marc epistemològic de la pedagogia crítica.

Podem considerar com a innovació curricular administrativa l'Ordre d'1 de juny de 1993 (DOGV 21 de juliol de 1993) on s'aprovà l'aplicació del currículum de l'EPA experimentat a la Comunitat Valenciana mentre continués vigent l'obtenció del títol de Graduat Escolar. Des del curs 1985/86 s'elaboraren i s'experimentaren diversos assajos d'un marc curricular més d'acord amb les necessitats de les persones adultes. L'any 1989 es va elaborar el Marc Curricular per a l'EPA, experimentat en 37 centres d'EPA³⁰. Els centres tenien autonomia suficient per a organitzar les pròpies estratègies i respondre al criteri fonamental per a cadascun dels cicles de la formació instrumental. En aquesta formació havia de predominar els aprenentatges significatius per a les persones adultes (repercussió immediata i d'utilitat pràctica).

L'estructura del currículum que es presentà estava basada en una concepció de l'educació de persones adultes en la qual la formació general de base havia de ser el pilar fonamental sobre el qual calia desenvolupar altres dimensions educatives (formació orientada al treball, formació per a l'exercici dels drets i responsabilitats cíviques, formació per al desenvolupament personal...).

En la configuració del currículum resultava fonamental partir del principi de contextualització com a eix orientador de tot el treball educatiu, entenent el context en un sentit ampli de manera que incloguera tant les variables individuals com les grupals, comunitàries, socials, laborals, culturals... L'estructura i àmbits de treball que es proposaven, a més d'una visió integral com a forma d'entendre i de construir els aprenentatges, suposava un repte per a usuaris i professionals de l'educació de persones adultes, ja que conjuntament es veurien implicats en processos d'autoformació. La consciència de viure noves formes d'accés a la comprensió del món i del protagonisme social volia refermar el paper actiu de tots els implicats en la creació de les estratègies d'actuació adreçades a donar resposta a les necessitats detectades com a conseqüència del procés de contextualització previ.

Comentaré resumidament l'experiència viscuda amb altres companys en els anys vuitanta, des d'una perspectiva de biograficitat (la vida acompanyada del seu relat, per donar-li sentit)³¹. Fou l'època en què ens enviaren a treballar a l'EPA en els barris de Natzaret i Malva-rosa de la ciutat de València. Abans havíem realitzat cadascú per la seua banda un projecte socioeducatiu d'EPA i ens havien concedit tres cursos en comissió de serveis per a treballar en diferents barris. No hi havia centres d'EPA, només un centre social a Natzaret i un centre de recursos educatiu a Malva-rosa. Fou una etapa complicada i d'aprenentatge que suposava compartir espais, realitzar campanyes de sensibilització, coordinar-se amb els diferents moviments i entitats veïnals, cridar i obrir portes, matricular, preparar projecte educatiu, elaborar materials curriculars, accedir a recursos educatius dels barris... però també assistir a una formació contínua, col·laborar en el nostre cas amb la universitat popular i els centres educatius de la zona. El treball era immens però també il·lusionant i molt motivador perquè depenia de nosaltres i estàvem recolzats fonamentalment pel centre de recursos d'EPA, el centre de formació del professorat i pel programa de l'EPA de la Conselleria d'educació.

Començarem a conèixer a altres companyes i companys que havien treballat durant molt anys en l'EPA, com aquells que havien format part en campanyes d'alfabetització dels anys setanta i d'altres companyes que, a finals dels anys setanta i començament dels vuitanta, treballaven en projectes i programes específics (alguns del quals no eren pròpiament d'EPA), i que procedien de diferents administracions com els equips d'educadors de municipis, les universitats populars d'alguns municipis, els qui procedien de la diputació i associacions veïnals... Encara que eren bàsicament d'educació hi havia un conglomerat multiprofessional (educadors de carrer, serveis sociocomunitaris, gestors educatius municipals, llibreries, voluntariat...) amb diferents sensibilitats i sobretot amb un llenguatge i un discurs totalment diferent. La majoria eren prou joves i estàvem disposats a ser esponges en tot allò que ens envoltava. El treball de les companyes i els companys en eixos primers cursos fou fona-

³¹ ALHEIT, P. i DAUSIEN, B. (2007). *En el curs de la vida. Educació, Formació, Biograficitat i Gènere*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire. Xàtiva.

mental per aprendre d'aquells que ens havien precedit, però també d'aquelles referències d'autores i d'autors que compartien amb nosaltres les seues reflexions i anàlisi. La flexibilitat del marc curricular d'aquella època ens facilitava l'adaptació i l'adequació a les característiques dels participants, encara que sempre trobaves ajuda amb allò que es plantejava o fèiem. Per altra banda, construïem i desenvolupàvem projectes educatius i curriculars de centres amb recursos i materials didàctics que compartíem i adaptàvem als nostres contextos (coordinacions locals, comarcals i de comunitat). A poc a poc tots els professionals (mestres, professorat, educadores, monitors...) però també els participants, en definitiva el món de l'EPA, es constituïa com una realitat i uns discursos educatius i pedagògics propis. Fins i tot al final dels anys vuitanta començà a estructurar-se un moviment socioeducatiu, a través de la mesa dels agents socials per l'EPA, amb una de les reivindicacions bàsiques: una llei pròpia (Llei 1/95 de 20 de gener) per garantir bàsicament una EPA emancipadora i uns recursos econòmics bàsics. Es va treballar i es van recollir iniciatives i propostes des de tots els àmbits, i en assemblees es debatien i s'arribaven a acords que es feien arribar a entitats, institucions, partits i administracions. Fou una etapa molt reivindicativa i en la qual la motivació i l'esperança d'aportar no només la regulació sinó propostes més enllà d'allò que es treballava als centres, constituïa una *pedagogia de l'esperança* per a tots nosaltres. El com es vivia aquella etapa era una altra qüestió; les relacions, les comunicacions, els diàlegs, els debats... suposaven discrepàncies i diferències que en molts casos procedien de contextos, poblacions i barris, però també de la procedència administrativa i formativa, significativament distintes. Només des del temps que ha passat es pot considerar i valorar en la seua dimensió socioeducativa aquells treballs, projectes i accions i el que suposà en les nostres vides. Les generacions d'educadores i d'educadors, els participants, les entitats i els projectes, alguns dels quals encara funcionen, foren i són un referent que caldrà analitzar i indagar, en altre moment, per tal de valorar-los en totes les seues dimensions. Com a companys i amics estem satisfets i agraïts d'haver pogut participar i col·laborar en les iniciatives innovadores i projectes que s'esdevingueren d'aquells moments històrics de l'EPA.

8. Anotacions finals

El "nou" currículum de l'EPA és una adaptació del currículum escolar estandaritzada, burocratitzada i poc arrelada a la vida i a la contextualització de les persones adultes que hi participen en la formació. Però m'interessa més incidir en els coneixements que empoderen a la ciutadania, com a aquells imperatius formatius que ens faciliten una perspectiva de sabers integrats: saber molt bé llegir, escriure, comptar i pensar (personalment i col·lectivament). I tots ells treballar-los a través de monogràfics, mòduls interconnectats temàticament en qüestions que ens afecten funcionalment (salut, consum, alimentació, geopolítiques, biologia, genètica, migració, neuro-

ciència, economia...)³². Es tracta d'evolucionar cap a una estructura curricular flexible, dinàmica però també exigent i de qualitat, capaç de adaptar-se a les noves realitats personals, laborals, comunitàries... Cal treballar a partir de la troncalitat i de l'optativitat d'un currículum integrat que atenga els interessos i les necessitats personals, socials i comunitàries, però també de l'acreditació de coneixements pràctics d'acord amb l'experiència laboral, personal i social. Això suposa superar la burocratització curricular administrativa d'acord amb el treball multiprofessional dintre de l'autonomia dels contextos comunitaris dels centres. El desafecte estructural segueix sent una qüestió curricular de primer ordre: com ens relacionem, ens comuniquem i ens tractem. L'elaboració d'un marc curricular ample, flexible, discursiu i deliberatiu per part de l'administració suposa més un desig que una possible realitat, segurament perquè sempre es considerarà com a referent el marc curricular prescrit de l'escola.

Des de certa ignorància considere que la cultura hegemònica que creen els buscadors, les apps, les webs, els correus, les xarxes socials, i cada vegada amb més possibilitats la IA, suposa que els coneixements i els sabers es multipliquen exponencialment i, segurament, poden provocar una saturació del currículum i una burocratització infernal de la pròpia educació. En paraules de Dewey³³, *"l'avanç tecnològic propicia amb enorme eficàcia el suport ideològic al poder material"*.

Un creu el que vol creure. Els coneixements d'investigacions, d'experts o d'estudiosos encara que estan permanentment subjectes a debat, escrutini crític, anàlisi i reflexió de dades, qüestionament de resultats, evidències contrastades..., són "negats" permanentment per certs col·lectius. Només cal posar com a exemples els temes del canvi climàtic i les vacunes. Ens veiem impulsats a creure respostes simples a problemes complexos a través d'algunes xarxes socials, mitjans de comunicació, plataformes televisives... Aquestos, amb interessos econòmics espuris i no manifestats, i amb una manipulació de les informacions, no busquen la veracitat sinó una *ciutadania crèdula* i adherida a la visió i pensament dels propietaris d'aquelles xarxes, mitjans i/o plataformes, grups d'inversors i oligarquies de tot tipus. En "Així és (si així ho pareix)" de l'obra de Luigi Pirandello se sustenta argumentativament la credulitat, un creu el que vol creure, i que ens adreça als negacionismes més casposos. Davant de la impossibilitat de conèixer la veritat objectiva suggereix que la realitat és subjectiva, cadascú amb la seua veritat, en definitiva, qüestiona la racionalitat il·lustrada. I és que hem de preguntar-nos novament si són compatibles la democràcia i els capitalismes, els liberalismes o neoliberalismes econòmics amb els drets, les llibertats humanes i la justícia social, l'accés a la ciutadania plena amb els interessos i les necessitats corporativistes de la separació de poders... I no és perquè considere que cal qüestionar la democràcia i la ciutadania, pensada per la il·lustració, amb els drets i les llibertats, sinó perquè l'estructura de representació d'interessos i de necessitats, la mer-

³² Exemple des de la deliberació: punt 1 d'aquest text: Consideracions prèvies: lectura realitat. Un altre exemple: https://www.eldiario.es/economia/gobierno-alivia-petroleras-no-consumidores_129_13085473.html

³³ DEWEY (1997). *Mi credo pedagógico*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León. Pàgina 25.

³⁴ <https://elpais.com/mexico/2023-11-29/daniel-innerarity-la-libertad-de-la-derecha-es-la-no-interferencia-la-de-la-izquierda-la-ausencia-de-dominacion.html>

cantilització del “bé comú”, l’atrocitat del consumisme, els negacionismes més irracionals, les manipulacions en constant creixement per part, fins i tot, de les plataformes de la IA, les guerres i els genocides més inhumans, la ignorància d’aquestes realitats ens adreça als *analfabetismes* més menyspreats. La qual cosa provoca la corrupció conceptual i pràctica d’aquella democràcia i la subjugació de la ciutadania en l’entramat de les comunitats i les societats cada vegada més desiguals.

Servir-se del propi enteniment (“sapere aude”, l’imperatiu de Kant en resposta a *Què és la Il·lustració*), de la pròpia intel·ligència, per eixir de la minoria d’edat és apropar-se a la llibertat i per conduir-nos en la vida sense la tutela d’altres persones o grups i fer-nos responsables de les pròpies decisions (poder fer, poder conèixer, poder llegir, comprendre i interpretar, poder expressar, poder contar, reflexionar i analitzar, poder pensar críticament, poder canviar i transformar, poder ser, poder saber, poder enraonar...). Això suposa una actitud de valentia i d’esforç constant front a les idees segons les quals altres poden pensar per nosaltres, altres ens diran el que hem de fer i jutjar en cada ocasió i experiència, i altres ens dirigeixen la consciència moral i ètica. No es tracta de pagar per a què altres puguin pensar, dir o dirigir, sinó de no confondre el valor del “sapere aude” amb el preu, amb el comerç. La llibertat consisteix a fer un ús personal, però també públic i comunitari de la pròpia raó, davant de qualsevol poder. La llibertat no té a veure només amb la no interferència (dretes) o amb l’absència de dominació (esquerres) que diu Daniel Innerarity³⁴, sinó amb la capacitat d’utilitzar l’enteniment i la intel·ligència en les decisions pròpies i col·lectives; de pensar, d’actuar i de sentir, amb la recerca del bon sentit i del bé comú, de tot allò que ens uneix com a ciutadania.

Del Decret 220/1999 al 77/2025: Trenta anys de promeses que no arriben a l'aula

*Almudena A. Navas Saurin i Marta Payá Gil. Departament de Didàctica i Organització escolar,
Universitat de València*



1. Introducció: la reforma necessària enfront de la inèrcia històrica

La publicació del Decret 77/2025, de 27 de maig, del Consell, pel qual s'estableixen el currículum, l'ordenació i l'avaluació de l'educació bàsica de les persones adultes, ha tancat una llarga etapa normativa iniciada amb el Decret 220/1999. Aquell text, sorgit a l'empара de la LOGSE i posteriorment corregit l'any 2000, ha regulat durant més de dues dècades una oferta educativa que, encara que valuosa, arrossegava deficiències estructurals indefugibles: rigidesa temporal, escassa modularització, absència d'un sistema de convalidacions àgil i una desconexió creixent amb les necessitats reals d'un alumnat adult cada vegada més heterogeni i amb menys disponibilitat horària.

No obstant això, la derogació d'una norma obsoleta no garanteix per si mateixa la qualitat de la qual la substitueix. El Decret 77/2025 ha de ser examinat amb lupa, no sols pel que promet, sinó pels mitjans que destina per a complir-ho i, sobretot, per la distància històrica que separa la teoria normativa de la pràctica real en els centres. Des d'una perspectiva pedagògica ancorada en tres dècades d'observació directa de l'aula de persones adultes, és possible identificar assoliments indubtables al costat d'omissions preocupants que, de no corregir-se, condemnaran el nou text al mateix destí que el seu predecessor: el d'una bona intenció malmesa per la falta de recursos i la sobrecàrrega docent.

2. Estructura i organització: de la rigidesa anual a l'organització modular quadrimestral

L'aspecte més celebrat del Decret 77/2025 és, sens dubte, la nova organització de l'Educació Secundària per a Persones Adultes (ESPA). Enfront de l'esquema de cicles anuals del Decret 220/1999, el nou text estructura els ensenyaments en dos nivells, cadascun dividit en dos mòduls quadrimestrals independents (article 24). Aquesta modularització, juntament amb la figura de la capitalització de mòduls (article 62.6), permet a l'alumnat matricular-se, superar i acumular qualificacions de manera parcial sense perdre un any acadèmic complet per un suspens puntual.

Des d'una perspectiva organitzativa, es tracta d'un avanç indiscutible. Reconeix una realitat que l'anterior decret ignorava: les persones adultes tenen ritmes d'aprenentatge diversos, trajectòries discontinuïtes i responsabilitats que impedeixen una dedicació exclusiva de nou mesos seguits. La possibilitat de cursar només un quadrimestre, o de promocionar al següent mòdul amb un àmbit pendent (article 64.4), ajusta l'oferta a les circumstàncies vitals de l'alumnat.

Però la crítica professional ha de ser aquí contundent: aquesta modularització exigeix una gestió acadèmica i administrativa que els centres, tal com estan dotats actualment, no poden assumir sense un cost des-

proporcionat per al professorat. L'elaboració d'horaris que combinin alumnes de diferents mòduls en el mateix grup, la realització de sessions d'avaluació diferenciades per cada mòdul (article 60) i l'expedició d'actes específiques (annexos XI i XII) suposen una burocratització addicional que, en cap cas, ve acompanyada d'alliberaments horaris o de personal de suport.

L'article 51 manté la jornada lectiva del professorat en 18 hores setmanals, ampliables a 20. Res es diu sobre la reducció de ràtios o sobre hores de coordinació específiques per a gestionar la nova organització modular. En conseqüència, la flexibilitat que tant es pregona en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV) es traduirà, en la pràctica, en més treball no remunerat per als equips docents, els qui hauran de fer malabars per a no ofegar als alumnes amb paperassa.

3. Modalitats d'ensenyament: presencialitat, semipresencialitat i la bretxa digital silenciada

El Decret 220/1999, encara que esmentava la possibilitat de l'ensenyament a distància, no regulava tres modalitats diferenciades (presencial, semipresencial i a distància, articles 10 a 12) amb requisits específics d'assistència i avaluació com fa l'actual Decret 77/2025. El Decret 77/2025 introdueix una regulació explícita i operativa de la semipresencialitat i la distància que no existia en el 220/1999, el qual, encara que esmentava la possibilitat d'usar mitjans telemàtics, no va arribar a articular un sistema de "modalitats" amb requisits diferenciats.

La semipresencial és, sens dubte, d'acord amb els temps actuals a partir de l'experiència de la pandèmia COVID-19. Combina sessions lectives presencials amb treball autònom en plataforma telemàtica, i s'estableix un mínim d'hores de presencialitat que es concreta en l'annex III (6 hores setmanals en lloc de les 12 o 14 de la modalitat presencial). Teòricament, aquesta modalitat respon a una demanda històrica de l'alumnat adult: poder estudiar sense haver d'assistir a classe cada dia. Però l'experiència acumulada durant la pandèmia i els anys posteriors mostra una dada inquietant: la bretxa digital en el col·lectiu adult és profunda i estructural. Persones majors de 55 anys, persones amb baixa alfabetització digital, alumnat amb discapacitat o simplement els qui no disposen d'un ordinador o de connexió estable en el seu domicili queden excloses de *facto* d'aquesta modalitat si no s'implementen mesures d'acompanyament específiques.

L'article 11.4 del Decret 77/2025 estableix que superar el 25% de faltes injustificades en la modalitat semipresencial comporta la baixa d'ofici de l'alumne o alumna. Aquesta disposició revela una lògica punitiva profundament inadequada per a l'educació de persones adultes. L'absència rares vegades obeeix a deixadesa o falta d'interès. Respon, en la immensa majoria dels casos, a causes estructurals i involuntàries: malaltia pròpia o d'un familiar a càrrec, canvis de torn laborals no avisats, precarie-

tat contractual que exigeix disponibilitat immediata, problemes de transport o salut mental, situacions de violència de gènere o exclusió social. En lloc de penalitzar amb la baixa automàtica, la norma hauria de comprendre i acompanyar: exigir un protocol de seguiment d'absències, diferenciar entre absentisme voluntari i força major, i preveure adaptacions individuals en la presencialitat. En castigar sense indagar les causes, el decret inverteix la responsabilitat i expulsa a l'alumnat més vulnerable, reproduint l'exclusió que diu voler combatre. A més, cal tenir en compte que aquesta norma no dota al professorat dels mitjans per a distingir entre absentisme voluntari i causes estructurals. L'"hora lectiva setmanal" per a atenció individual (article 11.5) és ridículament insuficient per a realitzar entrevistes en profunditat a grups de fins a 30 alumnes. No es contempla formació específica en detecció de vulnerabilitat, ni es doten els centres de treballadors socials o psicòlegs educatius. L'exigència de justificació documental és en la pràctica una barrera infranquejable per als qui treballen en economia informal o sofreixen problemes de salut mental sense diagnòstic formal. La norma no sols penalitza a l'alumnat, sinó que deixa desprotegit al o la docent que intenta comprendre.

El decret esmenta el "Disseny Universal per a l'Aprenentatge" (DUA) en l'article 44.4, però no concreta ni una sola mesura pràctica per a garantir l'accessibilitat universal en entorns virtuals. Tampoc exigeix formació específica per al professorat en el maneig de plataformes ni en l'adaptació de materials a diferents nivells de competència digital. Es dona per descomptat que els docents d'adults, ja de per si mateix sobresaturats, adquiriran pel seu compte les competències necessàries per a sostindre una modalitat semipresencial que, en molts centres, naixerà condemnada a l'abandonament.

Un primer examen del DUA en aquest context sota una mirada freireana ens permet reflexionar sobre com aquest DUA deshistoritza i despolititza la barrera d'accés, individualitzant un problema que és estructural i col·lectiu, i que pot ser funcionalista i acrític amb els fins d'una educació emancipadora. El DUA, tal com s'incorpora al decret, és una eina útil, però profundament insuficient i potencialment despolititzadora. Útil, perquè reconeix que l'alumnat adult és divers i que no hi ha una única manera d'aprendre. Insuficient, perquè desatén les causes estructurals de l'abandó educatiu (classe, gènere, ètnia, precarietat). Despolititzadora, perquè individualitza el problema del fracàs, despista la mirada de les condicions materials del treball docent i, sobretot, perquè no discuteix el per a què de l'educació que ofereix.

En absència d'una verdadera redistribució de recursos (ràtios, temps, salaris), el DUA es converteix en un succedani tecnocràtic de la justícia social. És el "personalitza la teua pròpia opressió" de l'educació d'adults. Freire, des del seu exili, probablement diria: està bé eliminar barreres, però abans cal nomenar qui les ha construïdes i amb quins interessos.

4. El currículum competencial: innovació o canvi d'etiquetes?

El Decret 77/2025 abandona el model d'objectius i continguts del Decret 220/1999 i adopta l'enfocament competencial propi de la LOMLOE. Els annexos I i II desenvolupen les competències específiques, els criteris d'avaluació i els sabers bàsics per a la Formació Inicial per a Persones Adultes (FIPA) i per al ESPA. Fins i tot s'incorpora un bloc específic de “sentit socioemocional” en l'àrea matemàtica (bloc E de l'annex I) i un altre de “dimensions interpersonal i intrapersonal” en l'àmbit de comunicació (bloc F de l'annex II).

Cap pedagog o pedagoga seriosa pot objectar la bondat d'un currículum que integra competències emocionals, treball en equip, gestió de la incertesa i aprenentatge de l'error. El problema no és el quin, sinó el com i amb què. La implementació d'un currículum competencial exigeix metodologies actives: aprenentatge basat en projectes, en problemes, en servei, estudi de casos, simulacions, etc. Totes aquestes metodologies són inviables amb les ràtios actuals (fins a 30 alumnes en ESPA, article 30) i amb una jornada lectiva que deixa escàs marge per a la planificació interdisciplinària. L'article 44 parla de fomentar l'autonomia pedagògica dels centres, però l'autonomia sense recursos és un miratge. De què serveix dissenyar un projecte interdisciplinari entre l'àmbit social i el científic-tecnològic si els docents implicats no comparteixen horari de coordinació? Com s'avalua la competència “aprendre a aprendre” (article 6) si no es disposa de temps per a entrevistes individualitzades amb cada alumne o alumna?

La pressió de la inspecció educativa i la falta de mitjans materials poden espenyar a una aplicació merament formal del nou enfocament competencial. No per voluntat dels centres o del professorat, sinó perquè l'exigència de redactar programacions amb la nova terminologia no sempre va acompanyada de les condicions estructurals necessàries (ràtios reduïdes, temps de coordinació, formació específica). Aquesta deriva burocràtica, no obstant això, no ha d'ocultar un fet fonamental: els i les docents de persones adultes porten dècades fent verdadera pedagogia competencial molt abans que el terme existira. Contextualitzen, atenen la diversitat, connecten els sabers amb la vida real i gestionen les emocions d'un alumnat fràgil. El que el decret afegit és una capa addicional de paperassa que no millora necessàriament la seua pràctica, però que tampoc la invalida. La reforma no està condemnada al fracàs si l'administració reconeix i respecta el treball real que ja es fa a les aules, en lloc d'exigir documents que justifiquen el que l'experiència diària ja demostra.

La burocràcia, com adverteix Raewyn Connell en les seues anàlisis organitzatives, exerceix una violència estructural silenciosa: imposa procediments, classifica, exigeix justificants i penalitza l'excepció. En educació d'adults, aquesta violència burocràtica recau desigualment sobre els qui ja arrosseguen vulnerabilitats, mentre el professorat es veu forçat a executar-la sense mitjans per a mitigar-la.

5. El reconeixement oficial del valencià: avanç o retrocés encobert?

L'article 66 del Decret 77/2025 estableix que superar la FIPA acredita el nivell A1 de valencià, el ESPA I l'A2 i el ESPA II el B1. A primera vista, es tracta d'un avanç: la formació reglada s'homologa amb la certificació oficial de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià. No obstant això, aquesta mesura ha sigut rebuda amb crítiques contundents per part de sindicats com STEPV, entitats com Escola Valenciana i diversos agents socials, que veuen en ella més una regressió que una conquesta.

En primer lloc, l'homologació a nivells A2 i B1 és considerada per aquests sectors com una “mínima acreditació” que no garanteix ni l'ús professional ni el domini real de la llengua. Se certifica el bàsic, no prou. En segon lloc, el canvi normatiu impulsat pel Consell (PP-Vox) i la Llei 1/2024 de Llibertat Educativa han sigut denunciats per relegar el valencià a un segon pla, substituint-lo progressivament per una major presència del castellà en el currículum. La pretesa “llibertat d'elecció” és vista com un mecanisme per a eximir a l'alumnat del coneixement de la llengua pròpia, especialment en zones castellanoparlants, generant així un greuge territorial i una desigualtat de drets lingüístics.

A més, la reforma curricular ha sigut criticada per restringir l'estudi del valencià a un àmbit estrictament valencià, limitant la dialectologia i el coneixement de la llengua en el seu context general. S'empobreix, així, la perspectiva lingüística. Finalment, els sindicats denuncien que el canvi de model no va acompanyat de recursos suficients per a la promoció del valencià en els centres, i que les noves instruccions d'inici de curs (2025-2026) compliquen encara més la tasca docent en matèria de normalització lingüística.

Per tot això, encara que l'article 66 del decret pugui llegir-se com un avanç administratiu (en termes de certificació), des d'una perspectiva crítica s'interpreta com un retrocés en els drets lingüístics del valencià en l'educació de persones adultes. Se certifiquen nivells baixos, es redueix la presència vehicular, es limita el currículum, i no es doten recursos. El decret, en aquest punt, ofereix a una mà el que quitació amb l'altra. I el saldo, per a la llengua pròpia del territori, és més que dubtós.

6. Avaluació i promoció: la teoria de la flexibilitat enfront de la realitat de la por docent

El Decret 77/2025 dedica un ampli capítol (articles 57 a 66) a regular l'avaluació, la promoció i la titulació. Els principis són irreprotxables: avaluació contínua, formativa i integradora (article 57.1), amb referents clars (els criteris d'avaluació vinculats a competències específiques). Però és en la concreció de la promoció on la norma s'endinsa en un terreny pantanós.

L'article 64.4 permet la promoció al següent mòdul “quan un dels àmbits no estiga superat, si l'equip docent així ho considera”. És a dir, es pot passar de mòdul amb

un àmbit suspès. I l'article 65.1 permet proposar el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria als qui, fins i tot sense haver superat algun àmbit, "hagen aconseguit globalment els objectius generals".

En teoria, aquesta flexibilitat evita la repetició innecessària i reconeix que l'aprenentatge no sempre és lineal. En la pràctica, genera un problema de responsabilitat docent que el decret no resol. L'article 63 garanteix el dret de l'alumnat a una avaluació objectiva. Si un docent promociona a un alumne amb un àmbit suspès i eixe alumne, al final del ESPA, no obté el títol o no pot accedir a estudis superiors, la reclamació posterior (emparada en eixe mateix dret a l'objectivitat) pot recaure sobre l'equip docent que va prendre la decisió.

La falta d'un blindatge legal explícit que protegisca les decisions pedagògiques en matèria de promoció amb àmbits suspesos obri un ventall de respostes institucionals possibles. Una d'elles és la prudència conservadora: el temor a reclamacions de l'alumnat o les famílies, així com a una inspecció educativa que tradicionalment ha prioritzat el compliment estricte dels criteris sobre la flexibilitat pedagògica, pot portar al fet que la promoció es reserve per a circumstàncies excepcionals. No és que la norma no ho permeti: el decret no ha previst cap mecanisme que protegisca explícitament les decisions pedagògiques dels equips docents quan exerceixen la promoció flexible. Sense eixa protecció, l'article 64 serà lletra morta.

7. La burocràcia dels annexos i la sobrecàrrega administrativa

El Decret 77/2025 incorpora 21 annexos, molts d'ells dedicats a la documentació oficial: expedients acadèmics, historials, actes d'avaluació, certificats, informes de trasllat, etc. És comprensible que una norma que introdueix una nova estructura (FIPA + ESPA, nivells, mòduls, àmbits) haja d'unificar els models documentals. Però la quantitat i complexitat d'aquests annexos és aclaparadora.

El professorat de persones adultes dedica ja una part considerable de la seua jornada a tasques administratives: emplenar actes, actualitzar expedients, gestionar convalidacions, emetre certificats. La multiplicació de models (annexos IX al XX) i la necessitat d'emplenar-los per a cada mòdul, per a cada nivell i per a cada modalitat, incrementarà la càrrega burocràtica sense que es preveia cap recurs addicional per a assumir-la.

Especialment problemàtic és el sistema de convalidacions regulat en els annexos V, VI i XXI. Reconèixer estudis previs (BUP, FP, LOGSE, etc.) és una necessitat real, i la taula de l'annex XXI és tècnicament rigorosa. Però qualsevol docent sap que l'aplicació pràctica d'aquestes convalidacions es converteix sovint en un laberint per a l'alumnat, que no sap quins papers aportar ni on sol·licitar-los. La norma no crea una finestreta única ni un servei d'orientació específic. Tota la gestió recau, una vegada més, en els tutors i tutores de cada centre, sense cap compensació horària.

8. La prova d'accés al títol: integració normativa, però amb rèmores

El Títol V del Decret 77/2025 regula la prova perquè les persones majors de díhuit anys puguen obtindre directament el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria. Aquesta prova, que abans es regulava en el Decret 83/2000 i en l'Ordre 20/2017, queda ara integrada en el mateix text que regula els ensenyaments. La unificació normativa és, sens dubte, una bona decisió.

La prova consta de tres exercicis corresponents als tres àmbits del ESPA (article 84). I es manté la possibilitat de convalidar àmbits amb estudis previs (article 85 i annex XXI). Fins ací, tot correcte.

La crítica, no obstant això, és inevitable en un punt: la disposició transitòria segona manté un sistema de convalidacions “a la carta” per als cursos 2024-2025 i 2025-2026, en el qual l'àmbit de comunicació es manté integrat, però el científic-tecnològic es fragmenta en quatre parts convalidables de manera independent. Aquest règim transitori, pensat per a facilitar el pas del sistema anterior al nou, introdueix una complexitat innecessària que pot generar confusió en l'alumnat i en els tribunals. Per què no aplicar ja la nova estructura unificada, si el decret entra en vigor en 2025? La resposta sembla ser: per a no perjudicar als qui van estudiar amb el Decret 220/1999. És una decisió comprensible, però que allarga innecessàriament la convivència de dos sistemes en paral·lel.

9. Conclusió: una reforma que no nomena l'opressió no pot alliberar

El Decret 77/2025 és, en la seua concepció, molt superior al Decret 220/1999. La modularització quadrimestral, les tres modalitats d'ensenyament, el reconeixement oficial del valencià i la integració de la prova d'accés són avanços normatius de primer ordre. El currículum competencial, encara que etiqueta amb nom nou pràctiques ja consolidades, té la virtut d'explicitar el que la pedagogia d'adults porta dècades reivindicant: la centralitat de la persona que aprèn, la gestió emocional, el treball en equip i la transferència a contextos reals.

Però els assoliments normatius no poden ocultar les omissions. El decret no aborda el problema estructural de les ràtios. No preveu reducció de jornada lectiva o alliberaments horaris per a la coordinació que exigeix la modularització. No crea un servei de suport digital per a tancar la bretxa tecnològica. No blinda legalment les decisions de promoció flexible per a evitar la por docent a les reclamacions. No dota de recursos humans per a gestionar l'allau burocràtica dels nous annexos.

En definitiva, l'administració educativa ha fet el seu treball: ha actualitzat la norma per a alinear-la amb la LOMLOE i amb les necessitats teòriques de l'alumnat adult. Ara li falta fer la seua altra part del treball: dotar als centres dels mitjans necessaris per a aplicar la norma. Perquè de res serveix un decret flexible si el professorat no té temps per a atendre individualment; de res serveix un currículum competencial

si les aules segueixen massificades; de res serveix la semipresencialitat si la bretxa digital expulsa als més vulnerables.

L'educació de persones adultes, a la Comunitat Valenciana, ha esperat 25 anys una renovació normativa de gran importància. No pot permetre's esperar altres 25 al fet que, per fi, algú decidisca finançar el que hui només existeix sobre el paper.

Des de la perspectiva de la pedagogia crítica de Paulo Freire, el Decret 77/2025 presenta una contradicció insalvable: introdueix el llenguatge de la inclusió, la flexibilitat i les competències, però manté intactes les estructures que generen exclusió. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge s'invoca com a solució tècnica sense qüestionar per què el sistema educatiu continua expulsant als qui no poden adaptar-se als seus ritmes, els seus horaris i les seues exigències burocràtiques. El reconeixement oficial del valencià es presenta com un avanç, però la reducció de la seua presència vehicular i els dubtes sobre la seua certificació efectiva apunten més a una concessió mínima que a una aposta ferma per la normalització lingüística. La modularització i la semipresencialitat prometen flexibilitat, però les condicions materials (ràtios altes, falta de suports, penalització de les absències) les converteixen, en la pràctica, en noves formes de selecció de l'alumnat més vulnerable.

Paulo Freire recordaria que cap reforma és neutra. O se situa explícitament del costat dels oprimits (els qui van abandonar l'escola per raons estructurals: pobresa, gènere, ètnia, precarietat laboral) o, encara que no ho pretenga, acaba servant a la lògica de la reproducció. El Decret 77/2025 no se situa. Parla de "inclusió" però no redistribueix recursos. Parla de "flexibilitat" però penalitza l'absència sense comprendre les seues causes. Parla de "autonomia de centre" però ofega al professorat en burocràcia. El resultat és una reforma que genera més treball, més paperassa i més angoixa per als docents, sense millorar substancialment les condicions de l'alumnat.

Fer costat al professorat, des d'aquesta perspectiva, és reconèixer que no és el problema, sinó la solució. Són els qui, malgrat les normes, de la inspecció i de la falta de mitjans, continuen fent verdadera pedagogia crítica: escolten l'alumnat, adapten els temps, comprenen les absències, lluiten pel valencià i construeixen diàleg on la norma només exigeix documents. El que necessiten no és més decrets, sinó condicions materials dignes, protecció enfront de les reclamacions i, sobretot, que es confie en el seu criteri professional. El dia que l'administració entenga que l'educació d'adults no es decreta, sinó que es construeix dia a dia a l'aula amb persones que han vingut per a recuperar la dignitat que el sistema educatiu els va arrabassar, eixe dia potser la reforma comença a tindre sentit. Fins llavors, el professorat continuarà fent el seu treball malgrat el decret, no gràcies a ell.

Referències bibliogràfiques

CONNELL, Raewyn W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

GENERALITAT VALENCIANA. (1999). DECRET 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, pel qual es regulen els programes formatius que figuren en la Llei 1/95, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de formació de les persones adultes, i s'establix el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, a la Comunitat Valenciana.

GENERALITAT VALENCIANA. (2025). DECRET 77/2025, de 27 de maig, del Consell, pel qual s'establixen el currículum, l'ordenació i l'avaluació de l'educació bàsica de les persones adultes, i es regula la prova perquè les persones majors de díhuit anys puguen obtindre directament el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria en la Comunitat Valenciana.

El Decret 77/2025 de Formació de Persones Adultes en la Comunitat Valenciana: entre la inèrcia escolaritzadora i la promesa d'acció comunitària

Juan Miguel Corchado Badía, Universitat Jaume I, Castelló

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz



I. Una norma entre dues tradicions

L'anàlisi del Decret 77/2025 —amb els seus 92 articles, 21 annexos i 194 pàgines publicades en el DOGV— exigeix situar-lo amb precisió en l'entramat normatiu que l'envolta i que, en part, el condiciona. Tres estrats legislatius de distinta jerarquia i diferent esperit se superposen en el camp de la Formació de Persones Adultes valenciana, generant tant alineaments productius com tensions que convé anomenar amb claredat.

- **La Llei orgànica 3/2020 (LOMLOE)** aborda l'educació de persones adultes en els articles 66 a 70 bis de la LOE consolidada amb un enfocament predominantment acadèmic-competencial. La seua finalitat nuclear és que la ciutadania “adquirisca, actualitze, complete o amplie els seus coneixements i aptituds”, amb un èmfasi especial en l'ocupabilitat, les competències digitals —nou article 70 bis— i la sostenibilitat ambiental. S'inscriu, taxonòmicament, en el Títol I de la LOE (“Els ensenyaments i la seua ordenació”), fet que la circumscriu, per definició, al sistema educatiu reglat.
- **La Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana**, parteix, en canvi, d'una concepció radicalment molt més àmplia. El seu article 2 defineix l'FPA com el conjunt d'actuacions que tenen com a finalitat oferir accés “als béns culturals formatius i als nivells educatius que els permeta millorar les seues condicions d'inserció i promoció laboral i la seua capacitat per a jutjar críticament i participar activament en la realitat cultural, social i econòmica”. Estructura la formació en cinc àrees, contempla onze tipus de programes —des de l'alfabetització fins a l'oci creatiu— i explicita en el seu article 3.3.a una finalitat transformadora: donar suport a “la interpretació i la participació en la transformació de la realitat social, econòmica i cultural, amb la finalitat de fer-les més justes, lliures i creadores”. Era una norma d'ambició excepcional, que en 1995 fou pionera a Espanya i la inauguració de la qual comptà amb la presència de Paulo Freire, convidat expressament per la Conselleria.
- **El Decret 77/2025** se situa formalment entre ambdues referències. El seu preàmbul invoca tant la LOMLOE com la Llei 1/1995, i afirma que aquesta última “no contravé en el seu articulat la normativa bàsica estatal vigent”. El text actualitza amb un innegable rigor tècnic l'ordenació curricular de l'educació bàsica, però deixa sense resoldre algunes tensions de fons que aquest article es proposa examinar.

II. Coherències i incongruències del nou marc

2.1. Punts de convergència normativa

Una lectura atenta del decret permet identificar elements de continuïtat que meixen reconeixement. L'article 7 arreplega literalment els onze programes formatius de l'article 5.2 de la Llei 1/1995, des dels programes de coneixement de la realitat valenciana (art. 35) fins als d'oci creatiu (art. 38), passant pels de preparació per a l'accés a la universitat (art. 36) i participació sociocultural i medi ambient (art. 37). La taula següent resumeix els principals eixos de coherència entre les tres normes:

EIX	LOMLOE (2020)	LLEI 1/1995	DECRET 77/2025
Finalitat educativa	Adquisició i actualització de competències clau	Formació integral i participació crítica	Incorporació de competències clau i referència a formació integral
Estructura acadèmica	Ordenació en ensenyaments bàsics i competencials	Organització en àrees i programes diversos	Adaptació curricular a l'estructura estatal amb manteniment formal dels programes
Dimensió laboral	Èmfasi en ocupabilitat i competències digitals	Inserció i promoció laboral	Integració de competències professionals i digitals
Dimensió social i cultural	Referència a ciutadania activa i sostenibilitat	Transformació social, participació i accés als béns culturals	Inclusió dels programes socioculturals previstos en 1995
Àmbit ambiental	Desenvolupament sostenible	Participació en la realitat social i mediambiental	Programes específics de participació i medi ambient

Taula 1. Eixos de coherència entre LOMLOE, Llei 1/1995 i Decret 77/2025 (elaboració pròpia).

2.2. Les tres fractures estructurals

Tanmateix, tres incongruències estructurals allunyen el Decret 77/2025 de l'esperit integrador que la Llei 1/1995 havia consagrat:

Primera fractura: la regulació dels programes no reglats.

El decret desenvolupa amb exhaustivitat tècnica l'educació bàsica reglada —FIPA i ESPA— però només ofereix “indicacions” per als programes no reglats que constitueixen el nucli diferencial del model comunitari (art. 7.2). Els programes de forma-

ció ocupacional, iniciació al treball, integració de persones immigrants i integració de persones amb discapacitat s'esmenten com a referències, però es remeten a “altres conselleries”, sense cap mecanisme de coordinació. Això reproduceix amb exactitud la fragmentació interdepartamental que la Llei 1/1995 intentà superar mitjançant la Comissió Interdepartamental.

Segona fractura: el desmantellament dels òrgans de participació.

La supressió simultània —mitjançant el Decret llei 14/2025— dels articles 7, 8, 24, 25 i 27 de la Llei 1/1995 elimina la Comissió Interdepartamental, el Consell de la Formació de Persones Adultes i el Conveni General Multilateral. Encara que aquests òrgans funcionaren de manera heterogènia al llarg dels anys —el Consell fou regulat pel Decret 90/1995 i l'Ordre de 2 de maig de 2000, però la seua activitat esdevingué progressivament marginal—, la seua eliminació sense una alternativa institucional de substitució suposa un retrocés en la governança democràtica de l'FPA que els marcs europeus no avalen.

Tercera fractura: la centralització de la planificació.

L'article 14 de la Llei 1/1995, modificat pel Decret llei 14/2025, concentra en el Consell la planificació de la xarxa de centres i els requisits d'autorització. La capacitat de les administracions locals per a elaborar plans locals d'FPA —prevista en l'article 6.3 de la Llei 1/1995— queda sense un suport institucional real. El decret no desenvolupa un model de governança compartida ni atribueix una funció planificadora genuïna als municipis, més enllà del reconeixement formal de la seua titularitat sobre alguns centres.

2.3. La mimesi escolar: del perfil d'eixida a l'escala unidireccional

Sota aquestes fractures subjau un problema conceptual més profund: el decret importa, sense revisió crítica, categories pedagògiques pròpies del sistema escolar que resulten, si més no, discutibles en el context de l'educació de persones adultes. La mateixa noció de “**perfil d'eixida**” —traslladada literalment des del currículum d'Educació Primària i Secundària— constitueix una mimesi de la lògica escolar que revela, més que cap altre element, l'orientació de fons del text. L'andragogia fa dècades que assenyalava que la persona adulta no “ix” de cap procés formatiu en el sentit en què un xiquet abandona una etapa: aprén, es transforma i torna. L'aprenentatge adult és, per naturalesa, circular i acumulatiu, no lineal ni seqüencial.

Aquesta lògica escolaritzadora es projecta sobre l'arquitectura completa del currículum. **La FIPA —Formació Inicial per a Persones Adultes— representa una oportunitat singular per a redefinir el primer nivell de l'FPA com un espai de trobada**, de participació activa i d'intercanvi de sabers, on les persones adultes no sols reben, sinó que aporten des de la seua experiència vital. Tanmateix, el

decret la dissenya fonamentalment com a propedèutica per a l'ESPA, desaprofitant el seu potencial com a espai propi. Cal no oblidar que a la FIPA accedeixen sovint persones d'edat avançada, les necessitats, interessos i motivacions de les quals s'allunyen considerablement del currículum prescrit: el benestar personal, el cultiu de vincles socials, el manteniment de l'activitat cognitiva o la participació cultural són raons legítimes i valuoses per a freqüentar un centre d'FPA que l'arquitectura acadèmica del decret amb prou feines contempla.

El pas seqüencial de FIPA a ESPA Nivell I, d'aquest a ESPA Nivell II i d'ací al GESO configura una escala unidireccional que **redueix la riquesa de la Formació de Persones Adultes com a dret bàsic i permanent a un mer itinerari de certificació acadèmica**. Aquesta visió no sols contradiu l'esperit de la Llei 1/1995 —que reconeixia expressament motivacions formatives al marge de la titulació— sinó que s'allunya dels marcs internacionals que reconeixen l'aprenentatge al llarg de la vida com un dret en si mateix, no com una drecera cap a les etapes educatives ordinàries.

“L'aprenentatge de persones adultes ja no pot limitar-se a ser una segona oportunitat compensatòria dins del sistema escolar; ha de ser el primer pas cap a una ciutadania activa, una economia més justa i una societat més cohesionada.” — Marc d'Acció de Marràqueix, CONFINTEA VII, UNESCO, 2022.

Existeix, a més, un risc sistèmic que la comunitat educativa hauria d'afrontar amb franquesa: **que els centres d'FPA deriven progressivament cap a una forma encoberta d'instituts de secundària per a persones adultes**, amb tot el que això implica en termes de cultura organitzativa, metodologia docent i relació pedagògica. Un disseny curricular que prescriu continguts, criteris d'avaluació i sabers bàsics amb la mateixa lògica que l'ESO, sense incorporar les aportacions de l'andragogia ni partir dels sabers experiencials de l'alumnat, no sols és insuficient: és una oportunitat perduda.

2.4. Un decret sense diagnòstic previ del territori

Potser la incongruència més silenciosa —i per això la més pertorbadora— siga l'absència d'una anàlisi sistemàtica i actualitzada de la realitat de l'FPA a la Comunitat Valenciana com a punt de partida del procés normatiu. El decret no incorpora, ni en el seu preàmbul ni en cap dels seus annexos, un diagnòstic que done compte de la demanda real de formació de persones adultes per territoris, de l'evolució de la matrícula en els diferents programes, de les necessitats específiques de les zones rurals i “semirurals” —on l'FPA exerceix sovint una funció de cohesió social que va més enllà de qualsevol currículum—, ni de les tendències demogràfiques que condicionen la viabilitat futura dels centres.

No contemplar la singularitat dels centres d’FPA en zones rurals és, en aquest sentit, una omisió d’abast. En molts municipis de la Comunitat, el centre d’FPA és l’única institució educativa present, l’únic espai de trobada intergeneracional organitzat i, en ocasions, l’únic punt d’accés a serveis d’orientació laboral o d’integració social. Un currículum pensat des de la lògica del centre urbà d’una certa dimensió no pot respondre a aquestes realitats sense mediacions importants que el decret tampoc desenvolupa.

Un decret que no parteix de l’experiència acumulada, de la realitat actual i de les demandes del territori corre el risc de ser una actualització acadèmica benintencionada, però sense perspectiva de futur: una regularització normativa que resol el problema de l’obsolescència curricular sense atrevenir-se a replantejar el model. L’FPA valenciana mereix alguna cosa més que això.

III. El decret davant els marcs internacionals i europeus

Una de les senyes de qualitat de qualsevol política educativa contemporània és la seua capacitat de diàleg amb els compromisos internacionals subscrits per l’Estat. En el cas de la Formació de Persones Adultes, aquests marcs són exigents i, en alguns aspectes fonamentals, el Decret 77/2025 presenta desalineaments que convé precisar.

1. CONFINTEA VII: l’educació de persones adultes com a dret humà

El **Marc d’Acció de Marràqueix** de la VII Conferència Internacional d’Educació d’Adults, UNESCO (2022), adoptat per 142 estats, reconeix l’educació i l’aprenentatge de persones adultes com a “*dret humà fonamental*” i identifica tres camps irrenunciables: l’alfabetització i les competències bàsiques, l’educació contínua i les competències professionals, y l’**educació liberal, popular i comunitària, incloses les competències de ciutadania**. El Decret 77/2025 desenvolupa sòlidament el primer camp, parcialment el segon, i amb prou feines el tercer. La recomanació internacional de destinar entre el 15% i el 20% de la despesa pública en educació a la formació de persones adultes contrasta amb l’escassetat pressupostària crònica del sector a la nostra Comunitat.

2. L’Agenda Europea per a l’Aprenentatge de Persones Adultes 2021-2030

La **Resolució del Consell de la UE** sobre la nova Agenda Europea per a l’Aprenentatge de Persones Adultes 2021-2030 estableix cinc àrees prioritàries: **governança** amb enfocament interministerial, oferta amb **finançament sostenible, accessibilitat i flexibilitat, qualitat-equitat-inclusió i transicions verda i digital**. El punt 18 adverteix amb claredat que “*la fragmentació de l’aprenentatge de persones adultes entre sectors, àrees polítiques i marcs legals necessita ser abordada*”, mentre que el punt 21 subratlla que “*l’aprenentatge de persones adultes pot contribuir a la ciutadania activa i a l’aprenentatge comunitari*”.

IV. La xarxa de centres: un currículum ocult que el decret no pot ignorar

Cap anàlisi curricular és complet si eludeix les condicions materials en què aquest currículum ha d'implementar-se. La xarxa pública d'FPA a la Comunitat Valenciana comprén **212 centres**, dels quals **79 són de titularitat de la Generalitat**, distribuïts entre les tres províncies; a aquesta xifra podríem sumar 209 punts d'impartició si s'inclouen extensions, aules i itineràncies. Al voltant de 50.000 persones cursen cada any algun tipus de formació en aquesta xarxa, amb perfils extraordinàriament heterogenis: persones des dels 18 anys fins a la tercera edat, alta proporció de població d'origen estranger, nivells formatius de partida que van des de l'analfabetisme funcional fins a titulacions mitjanes, i motivacions que abracen des de la inserció laboral fins a la integració lingüística o el simple enriquiment personal.

La plantilla docent, d'uns 806 docents entre els cossos de Mestres i d'Ensenyament Secundari, treballa en condicions que en molts casos constitueixen una negació pràctica del projecte educatiu que el decret proclama. Molts centres manquen d'edifici propi i comparteixen espais amb col·legis, centres cívics o cases de la cultura mitjançant fórmules informals que romanen sense regularitzar. Els equips multiprofessionals d'orientació previstos en l'article 18.3 de la Llei 1/1995 —orientadors, educadors socials, mediadors interculturals— mai no s'implementaren. La dotació de personal administratiu és pràcticament inexistent en la major part dels centres. Aquest conjunt de mancances materials i organitzatives constitueix un **currículum ocult** que contradiu qualsevol discurs sobre qualitat educativa: els espais transmeten missatges tan eloqüents com els continguts.

No pot ignorar-se, a més, que el **CEVEAD** —Centre d'Educació a Distància per a Persones Adultes— fou, en el seu moment, una estructura de referència comunitària que permeté multiplicar l'abast territorial de l'FPA valenciana, aprofitar la xarxa de centres com a trampolí i adaptar l'oferta a les diverses realitats de les persones adultes. L'experiència acumulada en aquell model, centrat en la producció de materials propis i la coordinació amb la xarxa territorial, difícilment ha sigut incorporada amb tota la seua riquesa pel seu successor, el CEED. La redefinició d'aquest centre com a instrument que projecta la seua acció sobre la xarxa —i no com a entitat paral·lela— seria, a judici de qui coneix la seua història, una de les palanques més potents per a ampliar l'abast i l'accés de l'FPA a la Comunitat Valenciana.

V. Preguntes obertes per al debat professional

Un assaig que pretenga ser útil a la comunitat educativa no pot tancar els seus arguments amb la falsa comoditat d'un diagnòstic exhaustiu. La reflexió crítica adquireix el seu veritable valor quan obri preguntes que interpel·len els diferents actors del sistema. Aquestes són algunes de les que l'anàlisi del Decret 77/2025 deixa sobre la taula:

- *¿Pot un decret de currículum d'educació bàsica transformar l'FPA sense abordar simultàniament la qüestió de la governança, la coordinació interinstitucional i el finançament? ¿O estem davant d'una modernització curricular que, a falta d'un marc institucional renovat, quedarà com una estructura tècnicament sòlida però funcionalment limitada?*
- *¿Té sentit parlar de “perfil d'eixida” en l'educació de persones adultes? ¿No revela aquesta terminologia, per si sola, que el decret ha sigut pensat des de la lògica del sistema escolar i no des de l'especificitat de l'aprenentatge adult?*
- *¿Què ocorre amb les persones d'edat avançada que acudeixen a la FIPA buscant benestar, vincles socials o cultiu personal, a través de la formació, i troben una oferta dissenyada fonamentalment com a esglaió cap a l'ESPA? ¿A quin espai del sistema educatiu les remetem?*
- *¿Respon el model de progressió lineal FIPA → ESPA Nivell I → ESPA Nivell II → GESO a la pluralitat real de motivacions, trajectòries i temps vitals de les persones adultes a la Comunitat Valenciana? ¿O estem, de fet, construint un institut de secundària per a persones adultes amb un altre nom?*
- *¿Com pot la Conselleria crear el marc normatiu que habilite el paper real dels municipis —especialment en els territoris rurals— sense caure en la lògica centralitzadora que el nou text normatiu sembla consolidar?*
- *¿Quin tipus d'inspecció educativa és coherent amb els principis i les realitats de l'FPA? ¿Com pot la inspecció acompanyar processos d'innovació socioeducativa sense reproduir els estàndards avaluatius pensats per a centres de règim ordinari?*
- *¿Hauria d'abordar el sistema educatiu valencià una revisió en profunditat dels perfils professionals que treballen en l'FPA, incloent-hi l'educador social, el mediador intercultural i el tècnic d'inserció laboral, etc., com a complement imprescindible dels equips docents?*

A manera de conclusió

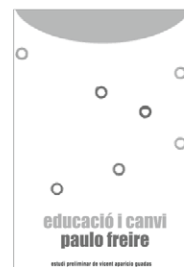
El Decret 77/2025 no és, en si mateix, una norma deficient. És una regulació tècnicament sòlida de l'educació bàsica reglada de persones adultes que actualitza un marc de vint-i-cinc anys, incorpora l'enfocament competencial de la LOMLOE i manté formalment el catàleg de programes que la Llei 1/1995 consagrà. Aquestes són aportacions que cal reconèixer amb la mateixa honestedat amb què es senyalen les seues limitacions.

El problema resideix en allò que el decret no és i en allò que l'acompanya. Un nou currículum que replica la terminologia i l'arquitectura del sistema escolar —perfiles d'eixida, progressió lineal per nivells, organització en àmbits derivats de l'ESO—

sense un diagnòstic territorial previ, sense equips multiprofessionals, sense un sistema robust de validació de l'aprenentatge no formal i sense el compromís pressupostari que els marcs internacionals exigeixen, corre el risc de convertir-se en un text tècnic que amb prou feines modifica la realitat dels centres. I, el que és més preocupant, corre el risc d'accelerar, sense pretendre-ho, la deriva dels centres d'FPA cap a una forma encoberta d'educació secundària per a adults, perdent pel camí tot allò que els fa diferents, valuosos i insubstituïbles.

La tradició acadèmica valenciana en aquest camp, de la Llei pionera de 1995 al treball silenciós de centenars de docents en centres que mereixerien millors condicions —constitueix un capital intel·lectual i pedagògic que no pot dilapidar-se. La tensió entre la inèrcia escolaritzadora i la promesa d'acció comunitària és, en última instància, un punt que l'anàlisi normativa pot il·luminar, però no resoldre.

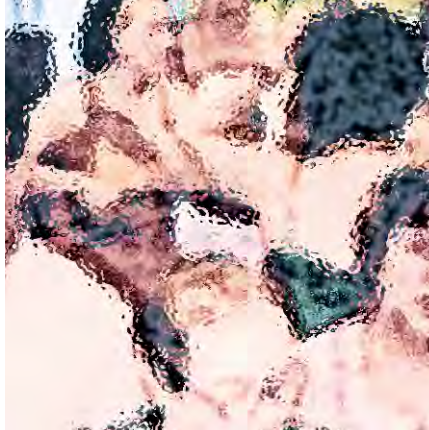
a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÀFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com



Teixint Oportunitats: cap un model de base territorial de l'educació de persones joves i adultes

Àngel Marzo Guarinos, SAÓ. Formació i Educació permanent



Al context actual és una necessitat urgent reformular el paper dels Centres de Formació d'Adults. Les bases de les actuals escoles les trobem en les experiències dels dècades dels 70 i els 80¹ del segle xx. Llavors l'educació de joves i adults tenia com a objectiu principal actuar per canviar un escenari en el que una part àmplia de la població tenia unes mancances d'educació bàsica molt importants. Hi havia algunes altres actuacions com els programes molt específics de formació professional o iniciatives socials en el camp de la llengua, la cultura o la salut. Avui l'expansió de la formació al llarg de la vida abasta espais i àmbits d'un dimensions molt més amplies i continua en una dinàmica ascendent.

Tenim poca recerca que estudiï l'evolució d'aquestes iniciatives de formació. El trajecte col·lectiu ens aporta un patrimoni de metodologies, de vincles educatius, de resultats per a persones de totes les edats, orígens i condicions. Aquesta presència d'experiències és més perceptible a l'àmbit local. Si partim de la comunitat, territori proper es fàcil identificar experiències rellevants i sovint gratificants per a moltes persones participants i pels educadors i educadores que hem pogut viure a prop l'emergència del sector. Si ampliem el zoom i

¹ 60 % sense graduat escolar o equivalent. Titulació mínima

ens situem en esferes més àmplies. El creixement del sector ha estat ampliant cada vegada més el seus espais d'actuació i per tant provocant una gran dispersió d'actuacions. Espais públics i privats, entorns com a l'àmbit supracomarcals, estatal o europeu la visibilitat de les actuacions queda més diluïda. Però la realitat és que l'expansió de l'educació al llarg i ample de la vida és un fet evident. Malgrat la seva dispersió s'han iniciat unes accions formatives amb finalitats, metodologies, recursos, i organitzacions molt diverses i en sectors de població cada vegada més amplis.

En aquest article ens centrarem en un subàmbit que considerem molt important tant per les persones com per al cohesió social. L'educació bàsica de persones adultes que va ser el nucli de les primeres experiències, ha anat ralentitzant el seu desenvolupament per una banda i perdent protagonisme en la societat actual. Malgrat que les necessitats són quantitativament i qualitativament molt punyents i que les accions de formació són imprescindibles per que les persones puguin exercir la seva plena ciutadania, la formació d'aquests sectors socials no té la presència ni la inversió de recursos que li correspondria. Posarem el focus en les alfabetitzacions imprescindibles per la societat actual, quins continguts han d'abordar, amb quines modalitats i característiques segons els sectors de la població, com caldria organitzar-la perquè no quedi en actuacions marginals i sovint invisibilitzades.

No ens centrem, només, en sectors marginals. L'evolució dels canvis socials, els canvis demogràfics, la nova configuració dels processos socials fa que sectors molt amplis de la població necessitem constantment alfabetitzar-nos o realfabetitzar-nos per no restar al marge dels esdeveniments que ens afecten i puguem ser protagonistes actius del curs de les nostres vides. A més l'educació és una activitat eminentment social per les seves característiques i per la seva pròpia natura és política, es a dir pretén canviar les condicions de vida dels que hi participen i del seu entorn². Un model educatiu adaptat a les condicions de la vida adulta ha de preveure la connexió de la xarxa bàsica amb tots els altres recursos i sectors educatius.

Els canvis demogràfics, les dinàmiques socials, els sistemes de comunicació, l'organització del món del treball, l'entorn mediambiental, els instruments i hàbits de de cada dia han canviat de forma extraordinària en la vida quotidiana. Si teníem una societat agrària ara tenim un entorn rural que és un sector perifèric i sovint oblidat. On teníem zones industrials ara tenim complexos espais metropolitans amb una diversitat que sovint també és una gran desigualtat entre les persones que els habiten. On teníem una cultura obrera, popular, de lluites feministes o veïnals tenim grups compromesos pel bé comú, aïllats per la incomoditat que causen a les estructures formals i als grups hegemònics públics i privats i a la vegada per l'emergència de grups radicals que propugnen un sistema autocràtic, excloents, en els que el poder es concentra en mans de les minories més poderoses i els seus acòlits.

Al moment actual, caldria esperar que els avenços tecnològics i l'ús racional i conscient dels recursos hauria de poder resoldre grans problemes que hem arrossegat durant segles com la fam, la millora de la salut, la reducció de la violència contra els més febles, les desigualtats, la marginació. Tenim instruments que poden impulsar una consciència crítica i fer possible la participació de totes les persones per crear espais de bon viure a l'abast de tota la població. Però mantenim estructures de extrema desigualtat, de competició, d'exclusió i injustícia.

L'educació pot ser una eina poderosa per contrarestar el relat que vol fer creure que el taló d'Aquil·les del nostre sistema està en l'arribada de persones migrades o que enfronta uns territoris contra els altres. I també, per impulsar l'apoderament d'altres sectors menys afavorits de la nostra societat: minories, persones amb menys recursos econòmics, sectors perifèrics o persones a les que no oferim un lloc digne, i fins i tot grans sectors socials que tenen un accés limitat i amb moltes dificultats, a recursos bàsics com l'habitatge, un treball digne, la participació social efectiva.

¿Què hem de fer per dotar-nos d'un model educatiu que respongui als reptes actuals? Per respondre a aquesta pregunta en primer lloc farem una breu aproximació algunes de línies bàsiques de la trajectòria a aquest àmbit educatiu des d'una perspectiva pedagògica i social. Després farem una revisió de com aquestes línies han influït en el moment actual. Finalment veurem quines propostes poden ser viables i quins resultats poden oferir per impulsar el bon viure de totes persones.

Trajectòries i propostes

Les experiències de reconstrucció social i de desenvolupament de mitjans del segle xx, després dels grans conflictes mundials, van fer de l'educació un element clau. Aquesta va permetre afrontar la reconstrucció de la societat i la constitució de nous espais de relació, de producció, de vida conscient i solidària. Més enllà de l'escola infantil i dels joves, en aquests moments, es van crear espais de formació sota el paraigua de l'educació permanent. Universitats populars, centres comunitaris, escoles populars van fer una tasca d'actualització, de cohesió social, de capacitació i d'establiment dels vincles necessaris per recrear espais amb l'aportació i el gaudi dels que ja hi eren i dels que venien.

Als nostres territoris la consolidació dels actuals centres de formació de persones adultes va respondre a un moment de mobilització social que reclamava l'accés a la cultura per a totes les persones i la contribució a una societat democràtica, que respongués a necessitats imperioses d'alfabetització, de coneixements tecnològics, de constitució d'una nova ciutadania. L'èxit del model va estar en la seva capacitat d'aplegar esforços, d'adaptar-se a les necessitats del territori i sobre tot d'obrir expectatives de present i de futur. Persones joves, adultes i majors vam compartir un espai de creixement col·lectiu.

³ Llei 1/1995, de 20 de enero, de formación de las personas adultas. Comunidad Valenciana. Article 3. b.

⁴ Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults.

Aquesta dinàmica s'ha mantingut, i es manté en algunes experiències, però la perspectiva general ha canviat. Avui a la xarxa pública d'educació per a les persones adultes el pes de les normes, procediments, protocols, continguts, organització resta creativitat i proximitat. Sovint els ciutadans i ciutadanes que haurien de ser els destinataris prioritaris d'aquests recursos els veuen com a quelcom aliè. Encara tenen molt de pes dinàmiques academicistes i en gran part assimilable al model escolar infantil. Es formulen models homogenis i centralitzats que disminueixen la capacitat d'adaptació a la realitat de les vides de les persones de cada territori. A més la burocràcia, un sistema escolaritzant i compartimentat i una gestió gerencial distanciat de les aules i del territori completen un panorama poc engrescador.

La situació és paradoxal perquè les bases conceptuals sobre les que s'ha construït l'actual sistema beu de principis encunyats a finals del segle xx i que van en bona part recollien les aportacions dels moviments socials d'aquesta època. Lleis, decrets, normatives, currículums declaren principis com :

Establir un sistema públic de recursos que garanteixi l'oportunitat d'accedir i participar en els diferents nivells, graus i modalitats de l'ensenyament mitjançant currículums i ofertes formatives específiques, adaptades a les característiques, les condicions i les necessitats de la població adulta³.

La millor manera de promoure i garantir el dret a la igualtat és per mitjà de la formació permanent, entesa com el procés educatiu que ha d'acompanyar la persona al llarg de tota la seva vida. La formació d'adults, part fonamental d'aquest procés, ha d'ésser considerada com el conjunt d'activitats de tota mena, educatives, culturals, cíviques, socials i formatives, que tendeixen al perfeccionament de les habilitats de la persona, al millorament dels seus coneixements i capacitats professionals, a l'aprofundiment de les seves possibilitats de relació, a la comprensió de l'entorn que l'envolta, a la interpretació correcta dels fets que es produeixen en el seu món i a l'enfortiment de la democràcia per tal de facilitar una dinàmica participativa en el si de la societat catalana⁴.

L'educació permanent comprèn tant activitats destinades a la formació personal, cívica i social de la persona com d'altres orientades a l'ocupació, i té lloc en una varietat d'entorns dins i fora dels sistemes d'educació i formació formals. És necessari promoure l'adquisició de les capacitats bàsiques i incrementar les oportunitats d'accedir a formes d'aprenentatge innovadores i més flexibles. La participació en la vida social, cultural, política i econòmica de la població de les Illes Balears exigeix desenvolupar aquells aspectes formatius que permetin promoure entre les persones adultes una ciutadania

*activa, el raonament crític, el comportament cívic, la participació democràtica i la producció cultural i artística per transformar reflexivament la realitat social i construir un projecte col·lectiu de progrés*⁵.

Aquestes declaracions de principis sovint han quedat com un referent llunyà. Les pràctiques desenvolupades no donen resposta a la problemàtica que ens trobem al moment actual. Així mentre la població rep un allau d'informacions que no tenen eines ni espais de consciència serena i crítica per aconseguir que la informació es converteixi en coneixement amb capacitat transformadora i desenvolupi l'autonomia de les persones. També veiem que per accedir a recursos disponibles als que tenim drets reconeguts hem de superar entrebancs pels que no estem preparats, sovint romanen aïllats en la bombolla del petit nucli social o comunitat, estem obligats a comunicar-nos (també amb els serveis públics) amb instruments tecnològics o administratius que no coneixem, que no parlen els nostre llenguatge...

Les dinàmiques que són hegemòniques no són les que declarem els documents sinó les impulsades per petits grups amb capacitat de decisió i d'execució. Els hàbits i les creences de la ciutadania reben l'impacte de grups de pressió polítics, comercials, religiosos amb suficients recursos com per invertir-los en allò que els donarà més rèdits. La credibilitat dels programes oficials perquè després no ho aconsegueixim.

L'educació al llarg de la vida ha d'acompanyar a les persones en aquestes trajectòries perquè tinguin una feina i un habitatge digne, es puguin comunicar en peu d'igualtat, puguin exercir els seus drets i complir amb les obligacions però no sempre són compatibles amb els seus ritmes i obligacions quotidianes.

A les portes del segle XXI l'UNESCO va publicar l'informe Delors (1996) *L'educació: hi ha un tresor a dins*. En ell es destacava el potencial social de l'educació. La tasca educativa implica un treball de base, poc lluent però imprescindible. El mateix informe ampliava definitivament el focus sobre el que es considerava educació incloent l'educació permanent. Afirmava: *L'educació té la missió de permetre a tots sense excepció fer fructificar tots els seus talents i totes les capacitats de creació, el que implica que cadascú pugui fer-se responsable de si mateix i realitzar el seu projecte personal*⁶.

Miquel Soler Roca⁷ ens advertia de que davant de les consideracions de l'UNESCO que feien una aposta per una educació oberta, dialogant, plural altres organismes com el Banc Mundial o el Fons Monetari Internacional treballaven en una perspectiva subordinada a l'economia i la situava com un producte econòmic en si mateixa. Recentment Emili Lledó ha dit que la cultura i l'educació són el que realment proporciona riquesa als pobles però per altra banda veiem que els esforços d'entitats públiques i privades en l'educació s'orienten prioritàriament per motivacions econòmiques a curt termini. Licínio Lima⁸ destaca dos elements que reforcen aquesta ten-

⁵ Llei 4/2006 de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes de les Illes Balears.

⁶ Jacques Delors (1996) *L'educació: hi ha un tresor a dins. Informe per a l'UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*.

⁷ Miquel Soler Roca (2000) *El Banco Mundial metido a Educador*. Revista Diálogos, número 21.

⁸ Licínio Lima (2019). *Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação*. Educ. Soc., Campinas, v.40.

⁹ Va ser significatiu el debat sobre si el Departament que s'ocupava de l'Educació a Catalunya s'havia de dir Departament d'Ensenyament o Departament d'Educació, o el debat posterior que va portar a parlar de l'Aprenentatge al llarg de la vida en no de l'educació al llarg de la vida

dència primera, la deriva “competitiva” que ell qualificar de “pedagogia contra l'altre” i un altra més subtil que posa en el centre l'aprenentatge i no l'educació. En comptes d'estimular els aspectes de col·laboració i de construcció social que té el fet educatiu s'estimula el guany personal a la vegada que és dimiteix de la responsabilitat social de l'educació de tots els ciutadans i ciutadanes.

Possiblement passat un quart del segle XXI s'accepta de forma generalitzada que al si de l'educació hi ha un tresor. El sector que avui anomenem Educació al Llarg de la Vida ha crescut durant aquestes dècades i continua creixent. Però aquest creixement mostra que a la vegada que l'educació pot ser un agent per tenir una societat més justa, conscient, inclusiva, pròspera, equilibrada com també pot ser un element de adoctrinament, subjecció als interessos de minories més poderoses, cerca de lucre econòmic, divisió i enfrontament, resposta a interessos particulars i poc transparents.

I de fet ens equivocariem si plantejàssim la qüestió com d'una dicotomia maniquea o partidista, però també si reafirmem de manera ingènua o interessada que totes les iniciatives educatives són equivalents. Hem apuntat que històricament, en el punt de partida, l'educació era només accessible a les elits socials i que el conjunt de la població era marginada, només cal veure els índexs d'analfabetisme de principis i mitjans del segle XX. Les lluites populars i en pro de la democràcia van aconseguir que l'educació fos un eix vertebrador. Després del parèntesi dels quaranta anys de dictadura que va imposar el ressorgiment de anys darrers dècades del segle van tenir de nou la cultura i l'educació com a punta de llança per una nova societat. Van ser eixos de cohesió, de progrés. Malgrat les divergències obvies⁹, hi va haver un consens en potenciar l'educació. L'educació permanent, l'educació de persones adultes va emergir amb una progressió que mai s'havia donat. Però aquest creixement també ha donat aixopluc a una educació doctrinària, intrusiva i subtil, al servei d'interessos de petits grups de poder. Les bases fins i tot normatives han reduït els espais de participació democràtica, recerca d'autonomia dels sectors més desafavorits, contribució a la cohesió social, per la creativitat, per la inclusió que es declarava i sovint es practicava en dècades anteriors.

¿Què hem d'aprendre de la trajectòria del que ara anomenem educació al llarg de la vida? En primer lloc que neix i es consolida per la voluntat de moltes persones i grups socials que volen realment una transformació (Freire). En segon lloc que aquest moviment genera una reacció, de vegades amb violència però altres de forma subtil d'aquells que veuen perillar els seus interessos particulars.

En alguns moments de la història aquesta reacció ha imposat una doctrina, uns cànons, unes pràctiques i ha lluitat contra el que no entrava en la seva perspectiva. No ha estat una lluita per la convivència de propostes educatives diverses o fins i tot divergents sinó l'eliminació d'allò que no responia als seus interessos (període franquista).

No només institucions públiques sinó que grups econòmics, religiosos, culturals han consolidat plans formatius com un element imprescindible de les se-

ves polítiques d'expansió i de consolidació. I cal destacar el paper de l'educació no formal i informal. Els mitjans de comunicació tradicional o els programes d'educació pública veuen la seva influència minvada davant d'uns grups que utilitzen nous mitjans amb una evident intenció instructiva. Aquests grups arriben a grans masses a través dues dinàmiques d'una part de les xarxes telemàtiques però també de petits grups amb accions proselitistes i doctrinàries. I no només això, sinó que l'educació del sistema formal sovint es regeix per indicadors dictats per grans corporacions i no per consensos socials equilibrats. Sota una declarada intenció de vetllar per l'impuls de l'aprenentatge a partir de pretesos criteris científics que regulen els processos educatius deixant un marge cada cop més estret a l'autonomia de les persones.

El desenvolupament tecnològic ha tingut un paper important en l'evolució de l'educació a les darreres dècades. La tecnologia sota una aparença de democratització, *totes i tots podem arribar a tot arreu*, centralitza la informació i la capacitat de decisió. Més enllà de les esclatxes que es puguin trobar avui els continguts, els procediments, les expectatives són controlades per sectors centralitzats que conformen una xarxa de influència no per subtil menys eficaç.

La recerca d'uns sistema integrat des del territori

L'administració municipal és el nivell de gestió pública més proper a les persones del territori que li atorga un paper fonamental, especialment en el camp de les necessitats bàsiques.

Els municipis han acollit múltiples experiències educatives per les persones que més ho necessiten. El nostre sistema educatiu en el camp de l'educació bàsica només reconeix als ajuntaments un paper de suport però les competències són autonòmiques. Diputacions / subvencions als ajuntaments.

Malgrat això el municipi pot tenir una visió privilegiada i això pots ser un bon punt de partida per la proposta d'actuacions. En el cas de l'educació al llarg de la vida la realitat desborda els límits dels sistema educatiu ordinari i arriba a àmbits que són propers com la formació ocupacional, la dels emigrants, l'educació ambiental, el programes de salut comunitària,...

Fem un breu repàs de quina ha estat la trajectòria que precedeix la situació actual. Algunes de les iniciatives actuals ja van tenir precedents notables en experiències d'educació pública i popular durant el segle xx que sovint han estat un referent per les noves iniciatives. També la dictadura va desenvolupar les seves pròpies iniciatives: la creuada contra l'analfabetisme, les universitats laborals, la formació a l'empresa, la formació política... tot i que aquestes es donaven només sota el estricte marc de règim. Com a conseqüència era un sistema amb continguts doctrinaris i una estructura autoritària i centralitzada.

¹⁰ MEC (1986) Libro Blanco. *La Educacion de Adultos un libro abierto.*

¹¹ Per exemple parla dels tres àmbits de la formació d'adults similars als que planteja la LOGSE: La formació instrumental i la formació bàsica, la formació per al món laboral i la formació per al lleure i la cultura

L'inici de l'etapa democràtica parteix d'una voluntat de trencar amb el marc de la dictadura i sovint les iniciatives neixen a l'àmbit local amb suport popular. Als anys 80 es fa un ampli debat social que cristal·litza en el *Llibro Blanco de la Educación de Adultos*. En ell no només es reconeix el paper del municipal sinó que fa una defensa d'un el protagonisme dels municipis per tal que estableixi la necessària estructura a nivell local per tal de coordinar les diferents àrees educatives, que funcionin estructures de participació, que s'utilitzin els recursos de forma coordinada, que es compti amb la iniciativa social i privada¹⁰. Però el que hauria estat un moviment d'impuls de l'educació més enllà de l'escola no va ser recollit en la LOGSE que només va fer una declaració de principis que encotillava l'educació d'adults en el sistema educatiu ordinaris dominat pel motlle de l'educació infantil i de l'educació obligatòria. El paper dels municipis en la LOGSE queda diluït així per exemple al l'article 54 diu que les administracions podran establir convenis de col·laboració tant amb les Corporacions locals com amb les universitats, o altres entitats. Com a conseqüència no va tenir continuïtat la proposta del Libro Blanco que es decantava per reforçar el paper dels municipis. No obstant això moltes entitats locals han continuant incrementant els recursos per continuar i han impulsat noves i han impulsant moltes iniciatives però no s'ha establert mecanismes de coordinació que es pensaven com la clau de volta per la coordinació d'aquest àmbit educatiu.

Una anys després es van aprovar tres Lleis de Formació d'adults als territoris catalanoparlants: Llei de de Formació d'Adults de Catalunya (1991) i Llei de Formació de Persones adultes de la Comunitat Valenciana (1995) i la Llei d'educació i formació permanents de persones adultes de les Illes Balears. (2007) van voler incidir en un àmbit emergent.

La llei catalana es va liderar des del departament de Benestar Social. Va recollir alguns dels principis generals, alguns d'ells també inclosos a la LOGSE¹¹ però va dissenyar dos instruments que haurien pogut suposar un punt d'inflexió: el programa Interdepartamental i els Plans Locals de Formació d'Adults. El primer hauria pogut aportar coordinació entre actuacions paral·leles de diferents administracions amb iniciatives educatives. El resultat del Programa Interdepartamental com a màxim va arribar a fer un llistat d'actuacions que promovien els diferents estaments administratius però no va arribar a trobar les sinèrgies o col·laboracions entre ells. Ni tan sols va ser possible recuperar iniciatives de col·laboració que ja havien existit en els primers anys d'administració Catalana en alguns municipis com ara la col·laboració per fer cursos de català entre les iniciatives de Normalització Lingüística (Departament de Cultura) i les Escoles d'Adults (Departament d'Ensenyament). Tampoc a l'àmbit de l'educació ocupacional a on s'havien donat col·laboracions en Escoles Tallers o Cases d'Oficis la nova llei va poder incidir. La conclusió va ser l'extinció progressiva del Programa Interdepartamental.

Per contra iniciatives privades i socials, més enllà d'aquest marc normatiu que es va demostrar inoperant, van aconseguir la realització de projectes a l'àmbit de la cultura, de la salut, de l'acolliment lingüístic... Molts d'aquests projectes han comptat amb el suport d'ajuntaments però sense el suport econòmic ni logístic que hauria calgut tenir a partir de la declaració d'intencions de la Llei.

L'altre punt que destaquem de la Llei Catalana són els Plans Locals de Formació d'Adults. Tot i que aquests no van tenir una aplicació generalitzada si que hi van tenir acollida per part d'alguns ajuntaments en diferents poblacions de Catalunya. L'Hospitalet de Llobregat, Badalona, El Masnou, Salt, Ripollet, Viladecans entre altres van dissenyar un pla local específic pel municipi. D'aquestes actuacions es van derivar experiències remarcables com el Pla Local de Salt centrat en l'acollida social i Lingüística de la població migrada, la integració de projectes per a joves a partir dels programes de garantia social en el projecte intermunicipal al Masnou, Montgat i Teià...

Novament es va fer paleses les dificultats de col·laboració entre diferents instàncies educatives fins i tot dintre d'un mateix ajuntament. Els Plans Locals no han tingut continuïtat en els pocs casos en el que va ser implementar-los. Malgrat tenir en ocasions una forta implantació aquestes experiències s'han abandonat progressivament o han estat suprimides.

D'entrada la Llei no va preveure com finançar o sota quin paraigües administratiu es faria possible la implantació dels Plans Locals però també cal remarcar dinàmiques que s'han instaurat cada vegada més fora en l'administració pública en la que cada Departament és una instància que treballa de forma compartimentada. Una visió patrimonialista de l'exercici de l'administració dels bens públics dificulta l'establir objectius en comuns i a sinergies entre les instàncies públiques i privades. Els plans locals haurien pogut incorporar la participació ciutadana tant en la gestió dels serveis i actuacions com en la incorporació de recursos. Sindicats, agents socials, entitats i una bona part del teixit social hauria pogut col·laborar amb aquesta tasca.

La Llei valenciana introdueix l'àmbit de formació social orientada a la inserció, el desenvolupament comunitari, la cohesió social i l'atenció a les persones adultes amb necessitats especials. També estableix que les actuacions a les diferents àrees es desenvoluparan amb diferents programes formatius que enumera en 10 categories i deixa obertes altres programes que contribueixin a aconseguir els objectius que la Llei especifica.

Aquesta formulació obri la porta a que els centres siguin la seu de realització conjunta i coordinada de programes molt diversos. Segurament és una de les propostes que durant anys ha permès un model més integrat en algunes realitats. La llei especifica també que els centres estiguin oberts a l'entorn i a activitats socioculturals. Destaquem també la Comissió Interdepartamental que va ser vigent com a òrgan de coordinació i una proposta de finançament que ha permès el desenvolupament de les actuacions.

¹² Per exemple segons l'IDESCAT el nombre de participants en els Centres de Formació d'Adults de la Generalitat de Catalunya entre curs 2005-2006 i el 2023-2024 ha anat variant amb una forquilla entre els 62.169 de mínima i els 71.943, al curs 2023-2024 la xifra total era 67.888. En el cas del nombre de centres i de personal docent hi ha hagut una disminució en els darrers anys. En el curs 2023/24 el nombre de centres era de 176 i el de personal docent 1.644 mentre que Curs 2016/17 els centres eren 204 i el de personal docent 1758.

Llei balear dedica l'article 8 al desenvolupament comunitari i estableix que es promourà la realització d'aquestes amb les institucions i entitats en el àmbit insular i local mitjançant convenis i altres instruments de col·laboració.

També dedica un apartat a la formació per a l'ocupació i indica que les conselleries competents potenciaran una estreta coordinació del professorat, els orientadors i els tècnics a nivell territorial.

En la primera dècada del segle xx destaquen dos moviments globals, un el va representar el Fòrums Social Mundial i l'altre el Fons Monetari Internacional i el Banc Mundial

El moviment de la globalització que proclamava que *Un altre món és possible* i que es va articular entorn al Fòrum Social Mundial es va estendre proclamant la necessitat de formular noves alternatives també en educació. A la vegada també ensumava la potencia de un poder global agressiu que poc l'importaven les raons humanitàries i que centrava tot els seu esforç en aconseguir el major lucre per aquells que tenien una posició dominant. Malgrat això va produir a nivell global experiències de relleu que encara avui són un referent com el MST, l'escola ciutadana de Porto Alegre,... a prop nostre moviments d'educació popular de suport a persones migrades o minories, accions articulades amb una perspectiva feminista, moviments cooperatius,... Aquestes propostes, excepte en comptades ocasions, van haver de ser formulades i sostingudes per la iniciativa social amb pocs recursos i amb el vent en contra.

Els segon gran moviment va ser la tendència neoliberal. Millorar l'educació significava subjectar-se als canons establerts de forma centralitzada pel grups de poder econòmic global. L'avaluació funcionava com element al servei de l'impuls de les polítiques, però també hi van haver directives, declaracions i com no ostracisme o assimilació de les propostes antiglobalització reconvertint-les en bens de consum, i evidentment posar barres i dificultats per tot allò que no passés per sedàs de la mercantilització de l'educació.

La xarxa d'educació pública adreçada a persones adultes que s'havia consolidat partir dels de anys 70 per l'acció dels moviments socials democràtics va entrar en una espiral gerencialista al servei de la directrius amb tinc neoliberal. Competències, competitivitat, aprenentatge, resultats avaluables, gestió vertical, eliminació dels canals de participació. No hi va haver noves iniciatives destacables pels col·lectius menys afavorits, reconversió en una escola de segones oportunitats (sense els recursos adients) per adolescents i joves, la llengua i la cultura catalana va deixar de ser un eix vertebrador, es van abandonar les formacions específiques del professorat, no es va fer recerca ni es van crear recursos o materials didàctics nous...

Resultat, camp lliure per la iniciativa privada lucrativa, estancament de l'oferta publica¹² i també camp obert per moviments sovint doctrinaris i poc interessats en el

bé comú, que van trobar via lliure per fer de l'educació un àmbit per ampliar la seva àrea d'influència (evangelistes, confessionals, moviments polítics minoritaris, grups de pressió, grups de comunicació, fins i tots moviments acadèmics).

Ara durant la segona dècada del segle XXI la dinàmica continua amb nous elements afegits. La població a Catalunya ha augmentat en un 25% des de 1990. Aquest creixement es dona en bona part per l'arribada de persones d'altres països i els recursos públics esmerçats per atendre l'educació bàsica d'aquestes persones no arriben ni al 5 % d'aquesta població. Per tant tenim treballadores i treballadors que no dominen la llengua del país, desaprofitem el coneixement que moltes d'aquestes persones, no preveiem programes de formació específica pel coneixement de la cultura o l'organització social. L'educació bàsica de persones adultes ha renunciat a ser un element de cohesió social renunciant, en gran mesura, a programes comunitaris i fent una deriva academicista.

Altres administracions instàncies públiques de Treball, Drets Socials, Migració, Salut, Cultura,... omplen parcialment aquest buit. Sovint encarregant accions a la iniciativa privada a través de subvencions. I amb pocs o cap fil de coordinació entre elles.

Sobre temes bàsics com l'organització de la convivència, el projecte país, els continguts culturals, el debat social i la capacitat crítica són els *mass media* i les xarxes socials qui ocupa aquest espai. Un espai cada dia més amplificat i sense filtres pels discursos d'odi, la desinformació o la manipulació. I que oblida intencionadament problemes com la pobresa, els conflictes, el deteriorament del medi ambient, les injustícies d'un ordre social cada vegada opressiu per una gran part de la població.

Aquestes trajectòries apunten instruments que han sigut útils tot i que no s'han desenvolupat plenament i ens fan pensar que cal fer un pas decidit perquè l'educació al llarg de la vida sigui quelcom més que una declaració d'intencions o pura retòrica i actuï com un agent de impuls de la bona vida de tots els ciutadans i ciutadanes que viuen al nostre territori.

Model municipal: l'arrelament i la xarxa de connexions

Partim de realitats molt diverses. L'educació al llarg de la vida s'adreça a persones d'origens, cultures, espais geogràfics, sectors socials, condicions econòmiques molt diverses, diferents grups generacionals i també atén a continguts molt amplis començat per coneixements de base: les llengües, la tecnologia quotidiana, l'ocupació, la salut,... i també altres continguts socials, la culturals, de relació amb el medi ambient,... Les activitats les promouen diverses entitats públiques i privades, escoles, associacions, empreses, sindicats

Cal detectar quines necessitats són més punyents en cada territori i en quin grau es presenten. Després establir quines són les prioritats i amb quins recursos es comp-

¹³ Algunes benintencionades i necessàries però que són només conjunturals i, en bona part responen més a una lògica de mercat que a una planificació conscient i consensuada

ta per abordar-les. Moltes instàncies o entitats tenen un pla de formació però no existeix un marc comú que les relacioni. Per tant es donen duplicitats, buits, dificultats d'organització, superposició i manca de ajustament amb el cicles quotidians de alguns dels col·lectius que més ho necessiten. L'àmbit local a més pot treballar sobre els conflictes ja evidenciats o subjacents de forma més propera a cada persona i col·lectiu. A l'àmbit global els continguts s'allunyen de les realitat concretes, al territori prenen una dimensió més accessible. I per això és un marc idoni per abordar-los i buscar alternatives. El model local de formació hauria de tenir capacitat d'identificar els desafiaments clau de les persones i col·lectius concrets i proposar alternatives.

Constantment es formulen propostes¹³ però manca un mapa orientatiu que permeti encabir-les en un projecte social consensuat. Implícitament s'entén que aquesta dinàmica s'hauria de regular per l'oferta i la demanda. Però és sentit que, especialment en el marc dels continguts bàsics que són un dret reconegut, les ofertes competeixin entre si, que s'imposi el criteri de les institucions per sobre de les persones que necessiten la formació, que s'exclouï, de facto, a col·lectius amb actuacions que haurien de ser prioritàries?

Si bé en dècades anteriors va haver l'intent de cercar eines d'interrelació, de debat, de col·laboració ara l'educació al llarg de la vida no és present en el debat públic i per les administracions cada formació respon a una proposta restringida a sector propi.

Potser l'instància a partir de la que seria possible iniciar aquest procés seria la dels governs municipals. És cert que no tenen un marc normatiu que no ho afavoreix i que tenen recursos limitats però són una instància pública propera als ciutadans. Els ajuntaments poden tenir una consciència més evident i contrastable de les necessitats del territori i a la vegada tenir evidències del valor de cada una de les experiències. Malgrat això tampoc els ajuntaments o les agrupacions locals podrien fer una tasca d'impuls de la formació si no es donen dues condicions: el suport de les administracions supralocals i una planificació a llarg termini que compti amb un ampli consens de manera que la seva formulació i execució estigui sotmesa a un ampli debat però que no estigui sotmesa permanentment a criteris partidistes.

Al moment actual cal una condició inicial i doble línia de confluència per fer més consistent una educació més enllà de l'escola. Primerament cal poder anar més enllà d'un model escolaritzant. Si bé reivindicar l'escola que es va negar a moltes persones en la seva infància dur aquest ha estat necessari i ha aglutinat esforços per aconseguir pujar els nivells educatius i de consciència social ara el motllo escolaritzant imposa uns límits que no responen a les necessitats de les persones joves i adultes. Els punts de contacte a l'educació de la infància i l'adolescència que són innegables i que poden afavorir intercanvis pedagògics i contextuais molt útils si són l'únic marc de referència resulten insuficients i en ocasions inapropiats.

L'organització de les ofertes educatives no es pot restringir a un espai únic de referència cal aprofitar la riquesa de contextos en els que ja es dona l'educació. Sí que són necessaris punt de referència que actuïn com a nodes d'interconnexió perquè les persones no hagin de fer un periple de intents sense l'orientació necessària. A més aquests nodes han de poder oferir una formació de base per reprendre les connexions necessàries en el seu itinerari formatiu. Han d'assegurar una formació de base comunitària que treballi el vincle amb el territori i la societat més propera, han d'oferir eines bàsiques que serveixin de ponts per l'itinerari formatiu, poden ser un viver d'experiències amb l'assaig de noves formes d'organització. Aquestes experiències concebudes com a pols de referència també han de contribuir al debat públic que permeti consensuar el sentit col·lectiu que es vol donar a la formació.

La formació a la vida adulta necessita reforços d'orientació, de tutoria, de mentoria que puguin oferir el suport adient. Parlem d'una tutoria educativa que sigui capaç de connectar a les persones amb el món del treball, al seu creixement personal, amb la comunitat propera. No hi ha prou amb una orientació en el límits del sistema educatiu. No és una educació de segona oportunitat. Es connectar l'itinerari vital amb les oportunitats viables per a cada persona a curt, mig i llarg termini.

Les persones que participen en aquesta formació es mobilitzen en projectes col·lectius, per interessos compartits i per donar resposta a necessitats individuals i col·lectives. No són receptors d'una formació sinó agents conscients recreadors de continguts i de transformació. Perquè sigui això possible l'acció educadora ha de ser capaç de incorporar les diferents identitats com a trituradora de les identitats pròpies

L'educació ha de tenir la capacitat d'incidir en el desenvolupament d'una consciència crítica que faci cara al poder de la desinformació. L'acció educativa ha de trobar confluències amb els sistemes de comunicació social formals e informals. I només podrà desenvolupar aquesta capacitat si parteix de la realitat de les persones al territori i és capaç de provocar transformacions en la vida de les persones. Millorar la feina, comprendre les posicions de tots els sectors, millorar les condicions de vida han de ser les conseqüències contrastables del projectes formatius

L'espai local pot oferir un entorn educatiu que tingui cura del vincle entre educand i educador però també entre els propis educands i la comunitat. Pels col·lectius que poden tenir una especial dificultat crear espais de confiança amb capacitat d'acollir identitats diverses i la vegada d'oferir un espai proper que permeti a cada persona desenvolupar les seves potencialitats. El desenvolupament cognitiu, les habilitats necessàries que impulsin els nous aprenentatges impliquen també un treball sobre la dimensió emocional i social. La formació en cada una de les etapes de la vida adulta té característiques molt diverses, entenem que l'orientació és també un recurs necessari per acompanyar les transicions, per que cada persona o col·lectiu trobi respostes als seus reptes.

Un model dissenyat des del municipi ha de entendre el centre com un espai de interrelació, com un nucli que posa en comunicació amb una xara d'iniciatives més amplies. Per poder establir aquestes connexions aquest nucli ha de poder comptar amb perfils professionals diversos i sortir de l'esquema escolaritzant per adaptar-se als ritmes, les necessitats de les persones a la vida adulta. També ha de tenir la capacitat d'integrar serveis i fer d'integrar iniciatives ciutadanes que representin la diversitat del territori i de les seves persones, d'arribar a sinèrgies amb empreses, sindicats entitats socials, grups organitzats, persones expertes vinculades al territori com a element de cohesió social. La iniciativa pública ha de poder oferir espai recursos, validació de l'experiència i a la vegada estar en relació amb una bossa d'iniciatives i en connexió amb moviments socials de caire cívic i culturals, de promoció econòmica de drets civils, de desenvolupament de les identitats i d'enfortiment de la cohesió no retòrica.

L'educació en aquest àmbit necessita ampliar la recerca i el coneixement. Des del territori sovint es pot aportar una dimensió propera als sabers populars, a les condicions específiques del territori i de les persones que l'habiten. Caldrà doncs establir vincles amb universitats, centres de recerca, altres institucions. Els aprenentatges que s'han de potenciar són eines que partint de l'arrelament territori puguin servir de d'impuls per treballar a un nivell més global amb major coneixement i consciència.

L'espai públic té la responsabilitat de vetllar pel desenvolupament de les persones i del conjunt de la societat. El plans de formació han de tenir la capacitat d'integrar iniciatives, de posar en relació, de captar i oferir recursos amb l'objectiu de impulsar l'autonomia i la recreació de recursos col·lectius.

L'educació ha de tenir un paper d'establir relacions, de desvetllar espais d'autonomia de teixir oportunitats personals i col·lectives i l'àmbit local té un paper clau especialment pels col·lectius menys afavorits.



Del model compensatori al paradigma competencial: anàlisi crítica del canvi curricular en la formació de persones adultes (1999-2025)

Manuel Martí Puig, Emma Dunia Vidal Prades i Juan Pedro Navarro García, Universitat Jaume I



Introducció

La reforma curricular de la formació de persones adultes (FPA) a la Comunitat Valenciana representa una de les transformacions més significatives de l'últim quart de segle en el sistema educatiu regional. La transició del Decret 220/1999, fonamentat en la LOGSE i la Llei 1/1995, al nou Decret 77/2025, derivat de la LOMLOE, no suposa únicament una actualització normativa, sinó una reconfiguració profunda del paradigma educatiu. Aquest canvi implica abandonar un model d'arrel compensatòria, dissenyat originalment per suplir carències d'alfabetització i escolarització bàsica, per adoptar un enfocament competencial i modular, alineat amb les directrius europees sobre l'aprenentatge al llarg de la vida.

En aquest nou escenari, l'educació d'adults es redefineix deixant de ser una “segona oportunitat” d'escolarització obligatòria per esdevenir un instrument estratègic de qualificació contínua, inclusió digital i ocupabilitat. L'estructura es professionalitza mitjançant la implantació d'àmbits interdisciplinaris i situacions d'aprenentatge que busquen connectar els sabers bàsics amb contextos reals i significatius per a l'alumnat.

No obstant això, aquesta transició no està exempta de tensions. Malgrat l'avenç en seguretat jurídica i flexibilitat, el nou model planteja interrogants crí-

tics sobre la possible secundarització dels centres, una pèrdua d'identitat pròpia en favor d'una estructura més semblant a l'educació secundària ordinària, i una reducció de l'autonomia pedagògica i institucional dels centres de FPA. L'objectiu d'aquest article és analitzar críticament aquest canvi de paradigma, identificant-ne els fonaments teòrics, les potencialitats de transformació i les limitacions estructurals que podrien condicionar-ne l'èxit.

I. Marc jurídic i principis rectors

1.1. Fonamentació Legal

La transició normativa entre el Decret 220/1999 i el Decret 77/2025 no és un mer tràmit administratiu, sinó el reflex d'un canvi en l'arquitectura legislativa superior. Mentre que el model de 1999, emanat de la LOGSE i la Llei 1/1995 de la Generalitat Valenciana, se centrava a consolidar el dret a l'educació bàsica amb un caràcter marcadament compensatori i d'alfabetització, el nou decret naix sota l'empara de la LOMLOE. Aquesta darrera incorpora els estàndards de la Unió Europea, substituint el concepte de “formació” pel “d'educació bàsica de les persones adultes”, posant el focus en el “Perfil de Sortida” i les competències clau.

Aquesta reconfiguració curricular situa l'aprenentatge en la capacitat d'actuació eficaç en contextos reals, prioritzant els sabers transversals (*saber ser*, *saber estar* i *saber fer*) i establint les situacions d'aprenentatge com a eix metodològic. Aquest enfocament pretén trencar amb la visió tradicional centrada en l'adquisició de continguts memorístics, promovent una major connexió entre la formació i l'experiència vital de l'alumnat.

No obstant això, aquesta transformació presenta ambivalències significatives que cal analitzar des d'una perspectiva crítica:

- Superació de l'assistencialisme: El nou marc reforça la dimensió formativa i professionalitzadora, superant la visió “segona oportunitat” entesa com a simple beneficència educativa.
- Risc d'instrumentalització: L'èmfasi en l'ocupabilitat i l'aprenentatge permanent (*lifelong learning*) podria supeditar el coneixement a les demandes del mercat laboral, desdibuixant la funció emancipadora i crítica que ha definit històricament la FPA.
- La paradoxa de la innovació: El discurs de “ruptura pedagògica” que acompanya el nou decret resulta, en certa mesura, qüestionable. L'andragogia (pedagogia per a una persona adulta) ha utilitzat tradicionalment metodologies contextualitzades i basades en l'experiència molt abans que el paradigma competencial s'imposés en l'educació ordinària. En aquest sentit, el que es presenta com una novetat normativa és, sovint, una pràctica ja arrelada als centres d'adults.

1.2. Principis Rectors i Finalitats: De la Reinserció a l'Aprenentatge Permanent

L'evolució dels principis rectors entre els dos textos reflecteix una transició des d'una visió reparadora de l'educació cap a una visió proactiva i global. El Decret 220/1999 prioritzava l'adquisició i actualització de la formació bàsica amb un clar objectiu d'inserció social i professional, entesa com el retorn al sistema de qui n'havia quedat fora.

Per contra, el Decret 77/2025 adopta el paradigma de l'aprenentatge al llarg de la vida, assumint que la capacitat d'aprenentatge és una constant vital que no es limita a l'edat escolar. Aquesta nova fonamentació es tradueix en tres eixos estratègics que modernitzen la finalitat de la FPA:

- **Reconeixement de l'Experiència:** S'explicita la voluntat de validar aprenentatges adquirits per vies no formals i informals, com l'experiència laboral, permetent una major permeabilitat entre el món del treball i el sistema educatiu.
- **Transversalitat dels Reptes Contemporanis:** El nou currículum no només busca la instrucció acadèmica, sinó que integra de forma preceptiva principis com la sostenibilitat ambiental, la ciutadania digital i l'equitat de gènere. Aquests elements deixen de ser continguts perifèrics per convertir-se en eixos transversals que defineixen el "Perfil de Sortida" de l'alumnat.
- **Flexibilitat i Conciliació:** A diferència del text de 1999, el nou decret posa un èmfasi decidit en la flexibilitat organitzativa, reconeixent les barreres temporals i personals de la població adulta per facilitar la conciliació de la vida laboral, personal i acadèmica.

Aquest canvi d'enfocament cap a la ciutadania digital i l'equitat situa la FPA valenciana en sintonia amb les metes de l'Agenda 2030, encara que, com s'analitzarà més endavant, planteja el repte de no descuidar l'atenció a les formes més bàsiques d'exclusió, com l'analfabetisme funcional.

II. Arquitectura i estructura de les ensenyances

La reorganització acadèmica proposada pel Decret 77/2025 respon a una voluntat d'homologació de la FPA amb els estàndards de l'Educació Secundària Obligatòria ordinària, tot i que intenta preservar les especificitats pròpies de l'alumnat adult mitjançant una estructura més professionalitzada.

2.1. De la estructura en "Cicles" a l'Estructura FIPA/ESPA: Especialització i Modularitat

El canvi de nomenclatura no és una mera qüestió terminològica, sinó que reflecteix una especialització curricular més gran:

- **FIPA (Formació Inicial per a Persones Adultes):** Substitueix l'antic Cicle I. El seu enfocament es desplaça de la simple alfabetització cap a l'adquisició de

competències bàsiques multidimensionals (lectoescriptura, càlcul i digitalització). Es regula en el Capítol III i l'Annex I, dotant-lo d'una seguretat jurídica que en el decret de 1999 era més laxa.

- ESPA (Educació Secundària per a Persones Adultes): Substitueix el Cicle II. Tot i que manté l'organització en dos nivells, la gran innovació és la seua estructura modular. Aquesta modularitat és la clau de la flexibilitat andragògica, ja que permet itineraris personalitzats que afavoreixen la conciliació amb la vida laboral i familiar.

2.2. Accés, Permanència i la “Secundarització” del Sistema

Mentre que el Decret de 1999 es basava en un principi de “flexibilitat total” que sovint derivava en una indefinició administrativa, el text de 2025 és molt més rigorós. L'accés es manté generalment als 18 anys (amb les excepcions previstes per a majors de 16), però s'introdueix el concepte de permanència limitada (sis convocatòries per superar l'ESPA).

Des d'una perspectiva acadèmica, aquesta mesura pot interpretar-se com un procés de “secundarització” o escolarització de l'educació d'adults. En imposar límits temporals, el sistema s'allunya de la idea de la FPA com un espai de refugi educatiu sense pressió acadèmica per convertir-lo en un itinerari orientat estrictament a la titulació oficial.

2.3. La Centralitat de l'Avaluació: Entre la Transparència i la Tecnificació

Una de les innovacions més significatives és el paper dels Criteris d'Avaluació com a eix vertebrador del currículum. L'avaluació ja no és un tràmit final, sinó un procés:

- Contínua i Formativa: Orientada a detectar progressos i dificultats en temps real.
- Transparent: L'ús de rúbriques i instruments diversos garanteix el dret de l'adult a conèixer el seu procés d'aprenentatge.

No obstant això, aquesta “cultura de la mesura” planteja una tensió pedagògica. El risc és caure en una tecnificació educativa on l'objectiu siga complir l'ítem del criteri d'avaluació, deixant de banda el caràcter integral i vital de l'aprenentatge. Aquesta incertesa es veu agreujada per un “Perfil de Sortida” que, en el cas de les persones adultes, resulta més difús que en el sistema ordinari, ja que els punts de partida i les metes personals de l'alumnat de FPA són extremadament heterogenis.

III. Disseny curricular i innovació metodològica

Aquest capítol aborda la transformació més profunda del nou marc normatiu amb l'abandonament d'un currículum basat en la transmissió de continguts estancs per adoptar un enfocament competencial i integrat.

3.1. La Interdisciplinarietat: De les Àrees als Àmbits

Mentre que el Decret 220/1999 mantenia una lògica disciplinar tradicional, dividint el coneixement en “Àrees” (Matemàtiques, Ciències, Llengües), el Decret 77/2025 imposa una estructura d'àmbits interdisciplinaris per a l'ESPA:

- Àmbit de Comunicació: Fusiona les llengües (Castellà, Valencià i Estrangera) per potenciar la competència lingüística global.
- Àmbit Social: Integra Geografia, Història i Educació en Valors.
- Àmbit Científic-Tecnològic: Aglutina les ciències de la naturalesa, matemàtiques i digitalització.

Aquesta reorganització obliga a una docència integrada, que exigeix una major coordinació del professorat i supera la fragmentació del saber, facilitant que la persona adulta entenga la realitat des d'una perspectiva transversal.

3.2. El Paradigma Competencial i les Situacions d'Aprenentatge

El model de 2025 introdueix elements inexistents en la normativa anterior que regeixen el dia a dia de l'aula:

- Competències Clau i Específiques: Es desplaça el focus del “saber” al “saber fer”, avaluant la capacitat de l'alumnat per aplicar coneixements en contextos diversos.
- Situacions d'Aprenentatge: Substitueixen les unitats didàctiques tradicionals. Es basen en reptes o problemes reals i contextualitzats per a la vida adulta, fet que dota de significat l'aprenentatge i augmenta la motivació.
- Perfil de Sortida: Defineix de manera explícita les fites que l'alumnat ha d'haver assolit en concloure l'etapa, alineant la FPA amb els estàndards europeus.

Aquesta és una secció clau per demostrar com la normativa s'adapta a la realitat sociolaboral del segle XXI. El pas d'una presencialitat gairebé única a un model híbrid és el que realment permet parlar d'un sistema “flexible”.

IV. Flexibilitat i modalitats d'ensenyament

Si el canvi curricular defineix què s'ensenyava, la reforma de les modalitats defineix com s'hi accedeix. El Decret 220/1999 es va redactar en un context on l'ensenyament a distància era testimonial i poc regulat. En canvi, el Decret 77/2025 formalitza i detalla tres modalitats d'impartició que responen a la realitat digital i a la necessitat de conciliació de l'alumnat adult.

4.1. Modalitat Presencial: La base del sistema

Es manté com l'eix vertebrador de la FPA, basada en l'assistència regular als centres. Tanmateix, sota el nou marc, aquesta modalitat es vincula estretament a l'avalu-

ació contínua i formativa, exigint un percentatge d'assistència mínim per garantir el seguiment dels processos competencials.

4.2. Modalitat Semipresencial: L'arquitectura de la conciliació

Aquesta és, possiblement, la innovació operativa més transcendent. Regulada en l'Article 11, la modalitat semipresencial estableix un model híbrid que combina:

- Tutorització col·lectiva presencial: Per al treball de competències que requereixen interacció.
- Treball autònom i telemàtic: Mitjançant plataformes virtuals d'aprenentatge.

Aquesta estructura formalitza una pràctica que molts centres ja intentaven implementar de manera precària, donant-li ara una cobertura legal que protegeix tant l'alumnat treballador com el professorat.

4.3. Modalitat a Distància i el paper del CEED

L'Article 12 regula l'ensenyament totalment a distància, basat en el treball autònom amb suport tutorial telemàtic. El decret designa els centres específics (com el CEED) com a referents preferents per a aquesta modalitat, tot i que obre la porta a una col·laboració més estreta amb la xarxa de centres territorials per a les proves i el suport local.

4.4. La paradoxa de la institucionalització: Flexibilitat vs Control

Com s'ha apuntat en el disseny curricular, aquesta nova arquitectura de modalitats presenta una dualitat crítica:

- L'avenç en accessibilitat: La modularitat i la semipresencialitat són fites de l'andragogia moderna. Permeten "itineraris personalitzats" i el reconeixement d'aprenentatges previs, facilitant que l'adult entre i surta del sistema segons les seues necessitats vitals.
- La rigidesa normativa i la "secundarització": Aquesta llibertat conviu amb una major burocratització. L'establiment de límits de permanència (sis convocatòries) i la rigidesa de certs itineraris lineals poden entrar en conflicte amb la naturalesa plural de l'aprenentatge adult. Existeix el risc real que la institucionalització acabe per "escolaritzar" en excés un espai que històricament ha destacat per la seua adaptabilitat i funció social no acadèmica.

V. Avaluació, titulació i el risc de la secundarització

L'avaluació no és només un tràmit de qualificació, sinó l'element que acaba definint la identitat del sistema. En la transició del model de 1999 al de 2025, s'observa un desplaçament des d'una avaluació basada en el "progrés" cap a una estructura altament baremada i homologada amb el sistema ordinari.

5.1. De l'avaluació del progrés a la qualificació competencial

El Decret 220/1999 plantejava una avaluació contínua centrada en la consecució d'objectius generals, sovint amb un caràcter més qualitatiu i flexible. En canvi, el Decret 77/2025 introdueix una avaluació:

- Competencial i Integradora: Centrada en el saber fer, però amb una traducció numèrica (1-10) en l'ESPA que no existia amb tanta rigidesa.
- Dualitat FIPA/ESPA: Mentre que a la FIPA es manté una avaluació qualitativa (Superat/No Superat), l'ESPA s'homologa totalment a la secundària ordinària, incloent detalls sobre exempcions (com la de València, Art. 59) i càlculs de nota mitjana ponderada per càrrega horària (Disposició Addicional Primera).

5.2. Seguretat Jurídica en la Titulació i Proves Lliures

Una diferència massiva radica en la regulació de les proves lliures (Articles 77 a 92). El nou decret dota el sistema d'una seguretat jurídica inèdita, detallant la constitució de tribunals, estructures d'examen i protocols de reclamació. Aquesta regulació és vital per garantir l'accés posterior a Cicles Formatius o Batxillerat, però alhora re-ferma la funció de “centre examinador” de la FPA.

5.3. Anàlisi Crítica: La Secundarització i la Pèrdua d'Identitat Pedagògica

Com a tancament d'aquest bloc, cal destacar que aquesta exhaustivitat normativa condueix inevitablement a la “secundarització” dels centres. Aquest procés presenta dues vessants crítiques:

- Mimetisme amb l'educació ordinària: L'article sosté que reproduir l'estructura de l'ESO pot reduir l'autonomia pedagògica dels centres de FPA, forçant-los a homogeneïtzar perfils educatius que són, per definició, heterogenis.
- Tensió amb l'Andragogia: L'escolarització del sistema pot implicar l'aplicació de metodologies pròpies de l'educació obligatòria (més directives i estandarditzades) a un context d'adults que requereix un aprenentatge basat en l'experiència i l'autoformació. La “cultura de la qualificació” podria acabar desplaçant el caràcter emancipador i vital que hauria de presidir la formació d'adults.

VI. Ensenyances no reglades

Mentre que el Decret 220/1999 delegava bona part de l'oferta no bàsica a una enumeració genèrica de programes basada en la Llei de 1995, el Decret 77/2025 realitza un exercici d'institucionalització sense precedents. En el seu Capítol V, ordena i modernitza aquesta oferta sota l'epígraf “d'Ensenyances no reglades”, dotant-les d'una estructura curricular i administrativa més robusta.

6.1. Formalització i Modernització de l'Oferta

El nou marc normatiu estableix programes específics amb càrrega horària i currículums propis, destacant quatre eixos estratègics:

- Accés a nivells superiors: Preparació reglada per a les proves d'accés a la Universitat i als Cicles Formatius de Grau Mitjà i Superior.
- Competència Digital (DigComp): Cursos alineats amb el Marc Europeu de Competències Digitals, superant la visió d'informàtica bàsica del segle passat.
- Plurilingüisme: Programes d'idiomes (anglès i valencià per a estrangers) amb una orientació comunicativa.
- Cultura i Realitat Valenciana: Ensenyances destinades a la cohesió social i la identitat cultural.

Aquesta “oficialitat” es reforça amb l'establiment de ràtios específiques i requisits de titulació per al professorat, garantint un rigor que la normativa de 1999 deixava a la interpretació o a normatives menors.

6.2. Andragogia i contradiccions en la implementació

Malgrat aquest avenç en l'ordenació, l'article detecta una discrepància entre el discurs teòric i la realitat institucional. El nou currículum invoca els principis de l'andragogia, reconeixement de l'experiència, autonomia de l'aprenent i utilitat pràctica, però la seua implementació pot veure's compromesa per dos factors:

- Mimetisme pedagògic: Existeix el risc que, en buscar el “rigor” i l'oficialitat, es reproduïsquen models pedagògics tradicionals i directius, més propis de l'educació obligatòria que de l'aprenentatge d'adults.
- La institucionalització de l'experiència: Intentar encasellar l'experiència vital i els sabers no formals en “currículums i horaris tancats” pot resultar contradictori. La tensió reflecteix la dificultat crònica d'integrar la llibertat i flexibilitat que requereix l'educació d'adults dins d'un sistema administratiu altament burocratitzat.

VII. Reptes estructurals i redefinició de la funció social

Més enllà de la transformació del disseny curricular, el pas al Decret 77/2025 planteja interrogants sobre l'equitat del sistema i la missió última de la Formació de Persones Adultes (FPA) en la societat contemporània.

7.1. La Bretxa Digital com a Nova Barrera Educativa

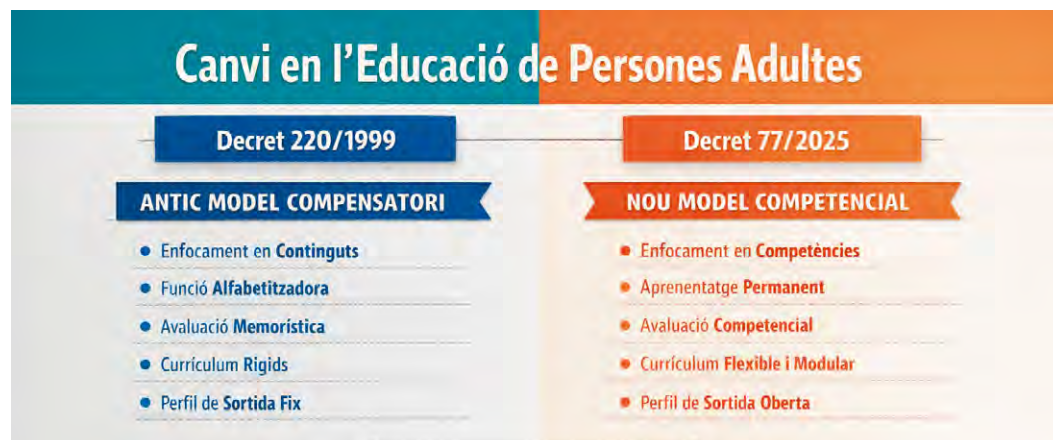
La introducció formal de les modalitats semipresencial i a distància busca, en teoria, democratitzar l'accés i facilitar la conciliació. No obstant això, des d'una perspectiva acadèmica, cal advertir que aquesta digitalització corre el risc d'esdevenir una nova forma d'exclusió:

- Desigualtat d'accés: L'èxit del model depèn de la competència digital prèvia de l'alumnat i de la seua disponibilitat de recursos tecnològics, un factor que pot penalitzar els col·lectius més vulnerables.
- Limitacions Estructurals: La implementació d'aquestes modalitats conviu sovint amb la precarietat d'infraestructures i una manca de coordinació administrativa entre les diferents institucions (Generalitat, municipis i diputacions). Sense una inversió real en equipaments i formació del professorat, la flexibilitat digital pot quedar en una declaració d'intencions formal més que en una realitat transformadora.

7.2. De l'Emancipació a l'Ocupabilitat: El Canvi en la Funció Social

El nou paradigma opera una transformació profunda en la teleologia (la finalitat última) de l'educació d'adults. S'observa un desplaçament clar d'objectius:

- Prioritat a la Qualificació: El sistema se centra ara en la titulació, l'acreditació de competències i l'adaptació al mercat laboral. Tot i que això és positiu per a l'ocupabilitat, pot comportar el desplaçament de la dimensió comunitària, crítica i emancipadora que ha definit històricament la FPA.
- Invisibilització de l'Exclusió: L'enfocament en l'aprenentatge permanent i la titulació oficial podria invisibilitzar realitats com l'analfabetisme funcional. Aquest col·lectiu, que no busca necessàriament una titulació de secundària però sí una autonomia bàsica, corre el risc de quedar en un segon pla dins d'un sistema cada vegada més orientat a resultats acadèmics quantificables.



Conclusions: cap a un nou horitzó en la FPA

L'anàlisi comparativa entre el Decret 220/1999 i el Decret 77/2025 evidencia una transició històrica: el pas d'un sistema de caràcter principalment compensatori, dissenyat per suplir les mancances d'escolarització d'una societat en construcció, a un model competencial i permanent orientat a la qualificació contínua en la societat del coneixement.

Com a tancament d'aquesta anàlisi, podem determinar que l'èxit d'aquest nou salt qualitatiu dependrà de la resolució de tres paradoxes fonamentals:

- Seguretat Jurídica vs. Burocratització: El nou text aporta una arquitectura legal molt més robusta, regulant amb detall aspectes com la semipresencialitat, la modularitat i les proves lliures. Tanmateix, aquesta regulació no ha de convertir-se en un obstacle administratiu que inflexibilitze els itineraris ni en un sistema de límits de permanència que ignore les trajectòries vitals no lineals de l'adult.
- Modernització vs. Secundarització: L'alineament amb el marc europeu de competències clau i el "Perfil de Sortida" homologat és un avenç necessari. No obstant això, cal evitar el mimetisme amb l'educació secundària ordinària.
- La FPA ha de preservar la seua identitat andragògica, basada en l'horitzontalitat, l'autonomia i la utilitat pràctica del saber, davant la temptació d'una escolarització excessiva del sistema.
- Ocupabilitat vs. Emancipació: L'adaptació a la realitat digital i laboral del segle XXI és innegociable, però l'educació d'adults no pot reduir-se a un simple instrument del mercat de treball. L'aprenentatge al llarg de la vida ha de continuar sent un motor de transformació social i ciutadania crítica, capaç d'atendre tant a qui cerca una titulació digital com a qui pateix noves formes d'exclusió, com l'analfabetisme funcional.

En definitiva, el Decret 77/2025 dota la Formació de Persones Adultes d'una estructura més professionalitzada i flexible en les seues modalitats. El repte col·lectiu de l'administració i els centres serà implementar aquesta norma sense perdre el caràcter humà, adaptatiu i comunitari que fa de la FPA una peça essencial per a la cohesió i el progrés de la societat valenciana.

Referències bibliogràfiques

COMUNITAT VALENCIANA. (1995). *Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de Persones Adultes*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV).

COMUNITAT VALENCIANA. (1999). *Decret 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, pel qual es regula el currículum de la formació de persones adultes a la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV).

- COMUNITAT VALENCIANA. (2025). *Decret 77/2025, de 2 de juliol, del Consell, pel qual es regula l'ordenació i el currículum de l'educació bàsica de les persones adultes i les ensenyances no reglades a la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV).
- ESPAÑA. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE).
- ESPAÑA. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE).

De la dispersió normativa a un sol decret: ordre, drets i tensions en l'educació de persones adultes

Esteve Juan Ramon, director del CPFPA Joan Lluís Vives, Ibi



Un passadís ple de portes: normativa i dret a l'aprenentatge

Quan pense en la dècada que porte treballant en un Centre de Formació de Persones Adultes, em ve al cap una imatge recurrent: la d'un passadís llarg i irregular, ple de portes mig obertes o mig tancades, cadascuna d'aquestes comunicant-se amb un fragment diferent de la normativa. Aquesta sensació no és només metafòrica; condiciona cada decisió pedagògica, cada programació, cada conversa amb l'alumnat, cada any a l'inici d'un curs en què s'ha de pactar amb el professorat l'horari laboral. La normativa de la Formació de Persones Adultes (FPA), dispersa en múltiples decrets i ordres, construïa un laberint que ens obligava a fer d'interprets més que de docents. Aquesta realitat no és fruit de desatenció, sinó d'un model que ha crescut a colps d'urgències, reformes parcials, decisions unilaterals del polític del moment i necessitats canviants. Aquesta imatge, més enllà de la metàfora, descriu una realitat que condiciona directament **l'exercici del dret a l'aprenentatge al llarg de la vida**.

Com assenyala Amartya Sen, els drets educatius no són només formals, sinó que requereixen **condicions reals de possibilitat** perquè puguin exercir-se (Sen, 1999). I, per començar, en el centre on treballa actualment, sense personal administratiu i amb prop de mil matrícules anuals, la complexitat normativa no és un problema de gestió interna: esdevé una barrera que impacta en la informació, la continuïtat i la participació de les persones adultes.

Un sistema que ha crescut per acumulació, no per coherència

Durant tot aquest temps, hem treballat sota el paraigua del Decret 220/1999, que fixava els programes d'alfabetització i la formació bàsica; utilitzàvem el Decret 83/2000 per preparar l'alumnat per a la prova del Graduat en ESO; l'Ordre de 14 de juny de 2000 era la nostra guia per a l'organització dels centres; i l'Ordre 20/2017 actualitzava el procediment de la prova lliure. Cada normativa responia al seu temps, però no hi havia un fil conductor que integrara totes les peces. A mesura que passaven els anys, aquesta fragmentació generava disfuncions: dificultats per a explicar itineraris, absència de coherència entre programes, contradiccions implícites i un desgast constant per al professorat, que havia de navegar entre documents dispersos per mantindre una línia pedagògica coherent.

La formació de Persones Adultes ha estat regulada històricament per una successió de decrets i ordres que responien a necessitats puntuals: alfabetització, obtenció del títol d'ESO, proves lliures, organització de centres. Aquest desenvolupament fragmentari ha generat un sistema difícilment comprensible per a les persones

aprenents i ha afavorit una lectura tècnica de la normativa, sovint allunyada del seu impacte pedagògic.

Com adverteix Stephen Ball, les polítiques educatives no son mai neutres: configuren pràctiques, expectatives i identitats (Ball, 1994). Quan la norma esdevé un laberint, el dret a l'aprenentatge es transforma en una carrera d'obstacles.

La Llei 1/1995: un marc vigent amb un potencial encara viu

Quan pense en els fonaments de l'educació de persones adultes, torne inevitablement a la Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de Persones Adultes, una norma que va nàixer en un moment de gran sensibilitat social i que va entendre perfectament què significava formar adults en un país que canvia. Aquella llei afirmava que la formació de persones adultes havia de garantir l'adquisició i l'actualització de l'educació bàsica, però també —i sobretot— promoure la participació social, afavorir el desenvolupament personal i facilitar l'accés als diferents nivells educatius. No parlava només de titulacions: parlava de dignitat, d'autonomia, d'inclusió, de democratització del coneixement. El seu esperit era clar: una escola d'adults havia de ser un espai de convivència, d'intercanvi cultural, de reconstrucció biogràfica, un lloc on tornar a començar sense pressa però sense renunciar a la il·lusió.

La **Llei 1/1995, de Formació de Persones Adultes**, continua plenament vigent i constitueix el fonament normatiu, ètic i polític de l'FPA. Aquesta llei concep l'educació de persones adultes com un **dret subjectiu**, orientat al desenvolupament personal, la participació social i la democratització del coneixement.

Aquest enfocament connecta plenament amb la tradició de l'educació permanent impulsada per la UNESCO, de l'Informe Faure (*Aprendre a ser*, 1972) fins a l'Informe Delors (*L'Educació amaga un tresor*, 1996), on l'aprenentatge al llarg de la vida es concep com un pilar de la ciutadania democràtica. Qualsevol desplegament normatiu que no respecte aquest horitzó **no actualitza la llei: la desvirtua**.

De l'educació emancipadora a la lògica de la titulació

I, tanmateix, observe que, amb el pas dels anys, aquest esperit s'ha anat dissipant en alguns discursos i polítiques que entenen l'educació d'adults com un simple mecanisme per a 'repartir títols'. Una visió reduccionista que converteix els centres en pseudoacadèmies accelerades, on el valor simbòlic i comunitari queda relegat darrere de la pressa per acreditar. Aquesta lògica s'allunya del que Malcolm Knowles va definir com a **Andragogia**: un model basat en l'autonomia, l'experiència prèvia i la motivació intrínseca de l'adult (Knowles, 1980). Però, una escola d'adults no és —ni ha de ser mai— una acadèmia; un centre de formació de persones adultes és un lloc on es cura l'autoestima, on es trauen les males experiències del passat, on la gent aprén a parlar, a escoltar i a fer-se escoltar. És un espai que, com volia la Llei de 1995, ha de posar les perso-

nes al centre, respectant els seus ritmes i reconeixent que educar en l'edat adulta és un acte profund de justícia social i de reparació emocional. I crec que, si volem que el Decret 77/2025 siga realment transformador, hauríem de recuperar aquella essència i recordar que cap titulació té sentit si no va acompanyada d'un creixement humà i comunitari. Perquè, a més, les persones adultes no arriben als centres com a subjectes mancats, sinó com a portadores de sabers socials, laborals i vitals. Paulo Freire advertia ja que qualsevol educació que ignore aquesta experiència prèvia corre el risc de convertir-se en una educació "bancària", reproductora i despolititzadora (Freire, 1970).

El Decret 77/2025: unificació normativa i ambivalència pedagògica

Quan es va publicar el Decret 77/2025, vaig sentir una barreja d'alleujament i d'expectativa. Per primera vegada, teníem un text únic que integrava currículum, ordenació, avaluació i regulació de la prova lliure per a l'obtenció del Graduat en Educació Secundària Obligatoria. Aquest decret no només unificava allò que durant anys havia estat fragmentat; també ho feia amb una mirada actualitzada, alineada amb el paradigma de les competències clau i amb el model educatiu de la LOMLOE. L'organització en dos grans blocs —FIPA i ESPA— Formació Inicial per a Persones Adultes i Educació Secundària per a Persones Adultes aportava claredat on abans hi havia zones grises, i obria la porta a una planificació longitudinal del progrés de l'alumnat adult.

Però, el decret no es limita a ordenar continguts; reestructura l'essència mateixa de l'educació d'adults. Les competències clau deixen de ser un annex i passen a ocupar el centre del discurs pedagògic. Les modalitats —presencial, semipresencial i a distància— es defineixen amb precisió, cosa que ens permet dissenyar itineraris flexibles adaptats a la realitat de persones que estudien mentre treballen, cuiden familiars o busquen reprendre una trajectòria interrompuda. A més, la inclusió de les ensenyances no reglades dins del decret mateix reforça la idea que l'FPA no és sols un espai de titulació, sinó un ecosistema de creixement personal i social que acompanya les persones en moments clau de les seues vides.

Tanmateix, **l'ordre normatiu no equival necessàriament a justícia educativa**. El decret no desplega mecanismes efectius per al reconeixement dels sabers previs, ni garanteix espais de presa de decisions compartides. Com assenyala Bies-
ta (2011), posar l'alumnat "al centre" no és només una qüestió discursiva, sinó de **redistribució real del poder educatiu**.

Tot i els avanços evidents, el dia a dia al centre continua posant-nos davant de reptes que el decret, per si sol, no aconsegueix resoldre. El primer d'ells és la càrrega curricular quadrimestral: massa contingut, massa poc temps per a estudiar-lo. Als àmbits Social (Geografia i Història i Educació en Valors Cívics i Ètics) i Científico-tecnològic (Física i Química, Biologia i Geologia, Matemàtiques i Tecnologia i Digitalització), impartir el temari complet en només quatre mesos exigeix un ritme que no s'adapta a les necessitats reals de l'alumnat adult, que sovint arrossega incerteses

acadèmiques, responsabilitats familiars i jornades laborals llargues. Aquest desfasetament entre el disseny curricular i la realitat d'aula provoca que el professorat se senta obligat a triar entre profunditat i/o supervivència.

Ritmes imposats i exclusió encoberta

Una altra de les ferides més doloroses és l'estructura modulada d'ESPA. Quan un alumne no supera un mòdul en el quadrimestre corresponent, queda fora de la possibilitat de repetir-lo fins l'any següent. Aquest buit temporal condemna l'alumnat a un 'curs en blanc' que contradiu la mateixa essència de la formació d'adults: segones oportunitats, flexibilitat i itineraris personalitzats. Cada vegada que hem d'explicar a una persona que no podrà continuar fins al curs vinent, sentim que el sistema falla en la seua missió de no excloure ningú.

El decret descriu un model educatiu organitzat per àmbits, però les plantilles actuals de professorat no reflecteixen aquest canvi. El professorat de secundària no té hores suficients per a cobrir tots els programes que legalment li corresponen, mentre que els mestres de primària han perdut atribucions que abans complementaven a GES I; ESPA I en l'actualitat. I, això genera tensions, mancances i improvisacions que no sempre són visibles per l'alumnat, però que condicionen profundament la qualitat del servei que podem oferir.

Els temps quadrimestrals rígids i l'estructura modular tancada entren en contradicció amb la diversitat de ritmes pròpia de l'educació de persones adultes. Quan una persona queda fora del sistema durant un any sencer per no superar un mòdul, no estem davant d'un fracàs individual, sinó davant d'una **vulneració del dret a l'aprenentatge**.

Tal com assenyalen Field i Leicester (2000), l'aprenentatge adult requereix continuïtat, seguretat i flexibilitat. Quan el sistema interromp aquest procés, no només falla aquest: **ens hi fem corresponsables**.

Escolarització versus aprenentatge significatiu

El model que es desprèn del decret privilegia la gestió del currículum per damunt dels processos d'aprenentatge. Classifica, temporitza i homogeneïtza. Aquesta tendència a l'escolarització de l'educació d'adults, des de fa anys, ha estat àmpliament criticada per autors com Jarvis (2004), que defensa una educació centrada en l'experiència i la transformació personal.

Educar persones adultes no és domesticar-les a un ritme extern, sinó crear condicions perquè puguin construir significat a partir de la seua trajectòria vital.

La convivència de marcs laborals diferents dins dels centres educatius

Una altra qüestió és que el Decret 77/2025 contempla únicament el professorat dependent de la Generalitat Valenciana, deixant fora una realitat present en molts centres:

la presència de professorat i personal municipal. En nombroses ocasions, aquest professorat municipal desenvolupa funcions similars a les del personal docent regulat pel decret, però sota categories professionals diferents i condicions laborals que no sempre s'ajusten al que estableix la normativa autonòmica. Un exemple evident és la figura del monitor o monitora de taller, que habitualment pertany al grup C —En el cas del centre escolar on treballa—, lluny de les escales A1 o A2 pròpies del personal docent titular. Això genera un desajust entre les obligacions, expectatives i responsabilitats atribuïdes per la normativa i les condicions laborals reals del personal municipal. La qüestió és com equiparar —o almenys aproximar— les funcions, atribucions i condicions laborals entre dos models de personal que conviuen en el mateix espai educatiu però amb marcs jurídics diferents. Açò obliga a obrir un debat institucional que permeti harmonitzar funcions i reconèixer, en la pràctica i no només en teoria, el valor educatiu d'aquest personal, evitant greuges comparatius i incoherències organitzatives entre centres.

Participació democràtica: el gran absent

Un dels dèficits més greus del Decret 77/2025 és la manca de garanties reals de participació. No s'assegura la participació de les persones adultes en els centres, ni en el seu propi procés d'aprenentatge, ni en els òrgans col·legiats previstos per la Llei 1/1995, com el Consell de l'FPA.

Com ens recorda Dewey (1916), l'educació democràtica no pot existir sense pràctica democràtica. Sense participació, l'educació d'adults esdevé gestió administrativa, no experiència ciutadana.

Recuperar el sentit col·lectiu de l'FPA

L'educació de persones adultes naix vinculada a la idea de **dret col·lectiu i lluita social**. Recuperar aquest llegat implica preguntar-nos sota quin paraigua polític s'ha elaborat la normativa recent i si s'han respectat realment els mecanismes de participació que estableix la llei vigent.

No estem parlant només d'organització, horaris i currículum, sinó de **quin model de ciutadania volem construir**.

Una casa nova, però per a qui?

En definitiva, el Decret 77/2025 ens ha donat una casa nova. Però perquè siga habitable, cal moblar-la pensant en les persones que l'ocuparan. L'educació de persones adultes és molt més que un conjunt de programes: és un espai de reconstrucció, d'oportunitats, d'identitat i de dignitat. Fer que aquest decret arribe realment a les aules implica un compromís col·lectiu amb la flexibilitat, la justícia i l'acompanyament humà. Perquè l'educació d'adults no ha de fer esperar ningú; ha d'obrir portes, no tancar-les.

The screenshot shows the website of Instituto Paulo Freire. At the top, there is a navigation bar with the website URL. Below it, the logo of Instituto Paulo Freire is visible. The main section is titled 'SENDAS & TRAVESÍAS' and displays four books for sale:

- PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA**: € 18,72
- EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA**: € 18,72
- DAVID Y GOLIAT. LA PRIMAVERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS.**: € 18,72
- APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS**: € 18,72

Below the book listings, there is a section for 'Instituto Paulo Freire de España' and a list of 'NUESTRAS WEBS' (Our Websites).

COLECCIONES (Collections):

- Aprendizajes, posiciones y procesos
- Coediciones
- eines d'innovació educativa
- Laboratori Ettore Gelpi
- Materials-Materiales
- plecs de notes
- Publicaciones de la Cátedra Paulo Freire
- quaderns d'educació contínua
- quaderns d'educació popular
- Sendas y travesías del pensamiento

FPA: desconeguda i oblidada

J. Manuela Fuentes Martínez, directora del CPFFPA Francesc Bosch i Morata de Xàtiva



Començarem afirmant que l'educació de les persones adultes ha sigut sempre una cosa menor per als Sistemes Educatius mundials.

El concepte idealitzat i romàntic que el món té d'ella, contribueix a infravalorar-la.

És la gran desconeguda.

Fins i tot el mateix professorat que decideix treballar en la formació d'adults, se sorprén quan veu que no ve a descansar d'una primària infestada de burocràcia i pressions de les famílies o d'una secundària, on anar a classe cada dia és un exercici psicològic i emocional descomunal.

El professorat a les escoles d'adults, troba de sobte que ha de fer de tutor, de mestre, de psicòleg, d'orientador, d'assessor, mediador, logopeda, de mestre de pedagogia terapèutica, de treballador social, de traductor i intèrpret, de secretari, d'administratiu i també de conserge.

D'altra banda, per a la inspecció educativa també és molt desconeguda, no existeix cap especialització o distinció per a la formació d'inspectores o d'inspectors, és a dir, inspector de primària o de secundària, no hi ha de formació de persones adultes. Amb la qual cosa és molt probable que les tasques, documentació, necessitats, canvis, organització, dades d'acompliment... siguin els mateixos que els de primària o secundària.

Passem ara a la realització de tasques en plataformes digitals oficials, les quals en el seu origen estan dissenyades per a respondre a administració i organització de centres de primària, secundària o centres de cicles formatius.

Només en l'explicació que hem detallat de manera general, del que estem vivint en l'actualitat, segle XXI, any 2026, constatem que cap llei ni decret, ni ordre ni resolució ha solucionat res del que expliquem. Hi ha hagut millores, però en cap moment s'ha arribat a aconseguir allò que la formació de les persones joves i adultes necessita: reconeixement, qualitat, recursos i programes que cobrisquen l'aprenentatge i formació al llarg de la vida no sols per obtenir titulacions acadèmiques, sinó també possibilitats reals de reconversió professional, acreditació de competències laborals, formacions professionals de distints graus, accés al món laboral a alumnat en risc d'exclusió social, acollida de persones nouvingudes i activitats de lleure i bon viure.

Si ens fixem en les disposicions generals de la llei, de formació de persones adultes, trobarem que la necessitat de legislar este nivell educatiu es podria aplicar a les necessitats actuals, els motius que exposa són:

- El canvi de la societat i, per tant, la necessitat de fer reestructuracions en els sistemes educatius.
- El canvi accelerat dels coneixements i els processos culturals, econòmics, laborals i productius.
- La capacitat d'adaptar-se a les noves situacions mitjançant un procés de formació i educació permanent capaç de respondre a les necessitats específiques de cada ciutadà.

- La formació de les persones adultes en el seu paper transformador en el desenvolupament socioeconòmic.
- L'extensió del dret a formació i educació de les persones joves i adultes com a instrument de lluita per a la igualtat i la inclusió.
- La formació de les persones joves i adultes com element decisiu en les polítiques socials per a promoure l'autonomia personal i així afavorir la integració i la cohesió social i les polítiques laborals.
- Col·laboració entre les institucions públiques i entitats socials responsables en la formació de les persones adultes.

Esta Llei consta de IV TÍTOLS i 28 articles, en canvi tenim l'actual decret 77/2025 de 27 de maig que costa de IV títols igual que la llei però té 92 articles, a banda de les disposicions addicionals, transitòries i finals i un munt d'annexos.

A la pàgina 37 de dit decret trobem la Disposició Derogatòria Única en la qual es deroga el Decret 2020/1999 de 23 de novembre del Govern Valencià, pel qual es regulen els Programes Formatius que figuren en la Llei 1/1995 de 20 de gener, i és ací on trobem canvis notables.

A continuació, parlarem dels programes que coneguem i que tenim al nostre CPFPA Francesc Bosch i Morata de Xàtiva. Comencem per la nomenclatura:

PROGRAMA A

- FIPA1 (antics Alfabetització i Neoelectors) i FIPA2 (antiga Educació de Base)
- ESPA1, dividida en el Mòdul1 i el Mòdul2, cursats de manera quadrimestral (correspon a l'antic GES1); ESPA2, dividida en el Mòdul3 i el Mòdul4 (correspon a l'antic GES2) cursats de manera quadrimestral també.

Al nou decret trobem a faltar una assignatura: Món del Treball, ara forma part del BLOC E: Sentit socioemocional, que es desenvolupa en la competència E4, subbloc E.2: Treball en equip, inclusió, respecte i diversitat en l'àrea matemàtica, també es pot incloure algun aspecte del món laboral com a eix transversal en altres àrees del saber.

PROGRAMA C

En l'article 35 del decret actual, trobem que els centres d'FPA podran realitzar proves específiques d'avaluació de coneixements de valencià, en els termes que establisca la conselleria.

Actualment als centres ja se'ns ha notificat que el dissabte 6 de juny seran realitzades estes proves per la JQCV en les Escoles d'Adults per als nivells A2 i B1, tant per a l'alumnat del centre com per a persones externes que tinguen interès en fer les proves.

A més d'açò, el centre serà l'encarregat de tramitar a final de curs, una vegada tancades les actes de l'avaluació final, els certificats de nivell.

Tot l'alumnat que supere mòduls de valencià en FIPA, obtindrà el nivell A1; ESPA1 (mòdul1 i 2) o ESPA2 (mòdul3) o ESPA2 (mòdul4) obtindrà el nivell A2; qui supere tots el mòduls d'ESPA1 i ESPA2 obtindrà el nivell B1.

Dins del Programa C qui curse i supere el valencià A1 amb una assistència del 85% o superior el centre li tramitarà a final de curs el certificat corresponent del nivell A1.

Qui curse i supere el valencià A2 amb una assistència del 85% o superior el centre li tramitarà a final de curs el certificat corresponent del nivell A2.

PROGRAMA D

És en aquest programa, on caldria parar-se un poc més. Ací es prepara a l'alumnat per a l'Accés a cicles formatius, Accés a la universitat +25 i +45 anys, Accés a batxillerat i preparació per a l'obtenció dels títols de Formació Professional. També abans d'esta nova normativa es preparava per aconseguir les competències Clau nivell 3.

L'article 34, del capítol IV d'ensenyances no reglades d'este nou decret, desenvolupa este programa, deixa molt clar que tot açò es podrà impartir en els centres d'FPA sempre en funció de la demanda i de les disponibilitats organitzatives del centre, amb la qual cosa no es pot assegurar mai d'un curs per a l'altre quantes modalitats es podran impartir perquè no hi ha res definit, ni professorat assignat per centres o zones.

El nostre centre CPFPA Francesc Bosch i Morata, va ser elegit per a preparar alumnat dirigit a aconseguir estes Competències Clau nivell 3, l'hem ofert continuament, però que és el que passava?, doncs que nosaltres érem els que fèiem publicitat, explicàvem en assemblees tant a principi com a mitat i final de curs esta possibilitat de formació i acreditació, demanàvem la col·laboració del LABORA, preparàvem a l'alumnat i... resulta i acabava que després la Conselleria no presentava convocatòria i l'alumnat no podia presentar-se a cap prova.

Fa dos cursos pareix ser la Conselleria d'Educació va externalitzar a una empresa de fora la promoció d'estos programes " Programa ACREDITA'T", vam cedir el nostre centre per fer assemblees informatives per a tota la comarca, inclús vam fer publicitat, les persones que van vindre a fer la xarrada, van explicar vagament que es podia fer i de què serviria açò de l'ACREDITA'T però van deixar molt clar que encara hi havia coses en l'aire i que les persones interessades haurien d'anar als CIPFP on el personal que la Conselleria hauria contractat estudiaria cada cas i valoraria les possibilitats d'acreditació dels títols formatius.

Aleshores, tant en la llei del 95 com en este decret actual, este programa fa aigua, mai es pot assegurar si podràs oferir estos programes o si tindràs disponibilitat suficient de professorat, amb l'afegit que cada curs ens retallen la plantilla i hem de tenir

en compte que l'ordre d'importància de portar a terme este programa figura en el 4t lloc d'oferiment.

Després de tindre la possibilitat de participar en programes formatius ERASMUS+ de formació de persones adultes, hem pogut observar com en altres països d'Europa a este programa se li dona una importància capital, ja que la formació de joves i adults va encarrilada a no repetir les mateixes dificultats que patix la secundària, centrada només en aconseguir la titulació de Graduat en Secundària i oferir programes de formació bàsica que no tenen l'èxit esperat.

Així una vegada més les nostres lleis d'abans i d'ara, no aconsegueixen el que s'espera, ja que la resposta que es dona, a la possibilitat d'aconseguir el títol de secundària des de la perspectiva d'anar acompanyat d'un títol formatiu, una acreditació o una nova possibilitat de reinserció laboral queda supeditada als recursos i altres interessos.

PROGRAMA E

Decret 2020/1999 de 23 de novembre del Govern Valencià, pel qual es regulen els Programes Formatius que figuren en la Llei 1/1995 de 20 de gener, article 5.2:

Programes que promoguen el desenrotllament de la igualtat d'oportunitats, la superació de tot tipus de discriminacions, la participació sociocultural i laboral i la formació mediambiental. Estos programes a més a més de poder-se cursar específicament, han de desenrotllar-se transversalment en el currículum establert en l'annex I d'este decret per als programes d'alfabetització i els programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, segons es contempla en els articles primer i 5.3 del present decret.

- 1) La finalitat essencial d'estos programes és, d'una part, combatre la discriminació de tot tipus per mitjà de l'anàlisi, la reflexió crítica i les accions particulars sobre les actituds sexistes, prejudis i estereotips dominants, i contribuir d'esta manera a què les persones puguem descobrir-se, relacionar-se i valorar-se positivament fomentant l'autoestima i la dignitat, i, per una altra, afavorir la integració de col·lectius o grups socialment desfavorits per raons econòmiques, professionals, culturals, formatives, d'edat i ètnia, i de persones amb dificultats subjectives de diferent caracterització.
- 2) Programes que promoguen la formació mediambiental. La finalitat d'este programa formatiu és contribuir a la formació de ciutadans millor preparats per a gaudir d'un medi ambient de qualitat. Ciutadans que consideren que la Terra i els seus recursos són limitats i patrimoni de tots els humans. Este programa tindrà un caràcter eminentment pràctic i funcional, orientat a posar en connexió els coneixements teòrics amb les observacions i experiències.

es en l'entorn quotidià. Es dona prioritat a l'adquisició d'uns hàbits de comportament i actituds positives cap a la defensa de l'entorn i a la seua valoració com un patrimoni que se sent com propi i del què es coneix la seua interrelació amb la salut i el benestar.

Al Decret 77/2025 de 27 de maig, Capítol V, trobem:

Ensenyances no reglades

Article 33. Indicacions per al desenrotllament dels programes formatius

1. Per al desenrotllament dels programes formatius que s'esmenten en els apartats b), c), d), e) i j) de l'article 5.2 de la Llei 1/1995, de 20 de gener, els centres docents tindran en compte les indicacions que s'establixen en els articles següents. Els centres de formació de persones adultes hauran d'aplicar-les valorant que responguen al seu entorn i a les capacitats, necessitats i interessos de les persones adultes. A partir dels objectius generals per a cada programa formatiu, els centres de formació de persones adultes hauran de concretar els continguts mitjançant les programacions de la seua activitat docent.
2. Per a facilitar el desenrotllament d'estes ensenyances no reglades, es proporcionen unes orientacions generals de caràcter pedagògic que hauran de servir com a marc competencial per a l'elaboració de les propostes pedagògiques, regulades en l'article 49 d'este decret, que s'indiquen a continuació:
 - a) Fomentar estratègies perquè l'alumnat pugua mobilitzar els sabers adquirits per a realitzar nous aprenentatges de manera autònoma.
 - b) Proporcionar coneixements i destreses per a interactuar de manera oral, escrita o multimodal, de manera coherent i adequada, en diferents àmbits i contextos i amb diferents propòsits comunicatius.
 - c) Dotar de ferramentes a les persones adultes per a la busca, selecció i utilització de la informació de manera autònoma i crítica.
 - d) Facilitar els instruments necessaris que permeten a l'alumnat la inserció i la promoció educativa i laboral.
 - e) Conèixer, valorar i respectar el patrimoni natural, lingüístic, historicoartístic i cultural de la Comunitat Valenciana.
 - f) Entendre la diversitat lingüística, cultural i patrimonial com una riquesa col·lectiva, fomentar el coneixement i el respecte interculturals, comprendre les diferències interculturals i propiciar la convivència i integració socials.
 - g) Afavorir l'educació en el respecte als drets i llibertats fonamentals, en la igualtat de drets i oportunitats entre hòmens i dones i en la igualtat de tracte i no discriminació de les persones per raó de naixement, origen raci-

- al o ètnic, religió, convicció, edat, de discapacitat, orientació o identitat sexual, malaltia, o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.
- h) Preparar per a l'exercici de la ciutadania en la societat democràtica i per a la participació activa en la vida econòmica, política, social i cultural.
 - i) Formar a la ciutadania adulta en el coneixement i el maneig de les tecnologies de la informació i la comunicació, amb la finalitat de reduir la bretxa digital de la població adulta i fomentar la seua participació autònoma i col·laborativa gràcies a l'ús segur i responsable de les competències digitals.
 - j) Proporcionar coneixements i destreses per a l'aprenentatge de la llengua castellana i la llengua valenciana i els elements bàsics de la cultura per a la integració de les persones immigrants.
 - k) Afavorir l'adquisició de la competència comunicativa en llengües estrangeres.
 - l) Conèixer i comprendre el funcionament de l'entorn natural amb la finalitat de conservar-lo i utilitzar els seus recursos de manera responsable, a través de l'adopció d'una actitud crítica davant l'impacte de l'acció humana sobre el medi natural.
 - M) Fomentar el coneixement, l'aprofitament i el gaudi dels béns socioculturals presents en totes les manifestacions artístiques, expressives i esportives de l'entorn social de l'alumnat adult.

Super complet, encara més que en la llei 1/1995, com podem llegir, en este nou decret es parla de marc competencial, capacitats, aprenentatges i destreses, maneig de noves tecnologies... Meravellós, si no fos per la manca de recursos sobretot personals per a portar endavant tota esta sèrie d'objectius.

Una altra vegada totes les normatives anteriors i noves han menyspreat este programa.

Actualment als centres tenim llistes d'espera per poder acollir a tot l'alumnat que ve de fora i vol aprendre tant el castellà com el valencià, així també tenim llistes d'espera per als nivells d'anglès; a la població que es jubila li resulta atractiu i quasi necessari aprendre anglès i tampoc podem oferir ni més nivells ni més hores.

Resulta anecdòtic perquè just en este programa E, les persones es poden matricular fins a finals d'abril, quant en novembre quasi ja no queden places.

Una altra qüestió molt important, és que ara als centres d'adults podem fer homologacions, de les tres llengües, això sí, fent nosaltres tota la feina administrativa, organitzativa i de correcció, amb els mateixos recursos que es disposen des de principi de curs i sense cap ajuda administrativa, tot açò a finals de curs

quan està tota la tasca administrativa de tancament, certificacions, avaluacions, preparació de matriculacions i peticions d'última hora de l'administració, CEFI-RES, associacions, ajuntaments i altres...

Este programa també inclou les **COMPETÈNCIES DIGITALS**.

Ací també tenim llistes d'espera i durant tres cursos, malgrat que era obligat esta matèria només podiem oferir dos nivells, perquè teníem el professorat compartit amb un altre centre públic d'FPA d'una altra comarca. Aquest curs i després de demanar de totes les formes possibles un professor o professora a horari complet, hem aconseguit impartir tres nivells diferents en dos franges horàries. Esperem que al curs venint continue així. Este programa anomenat DIGCOMP mostra un nombre creixent de matriculació curs rere curs.

Pel que sembla, en estos tres cursos últims, el focus d'atenció de l'Educació està en la formació digital. Als centres ens han fet presentar plànols, habilitar aules, facilitar muntatges de tot tipus, buscar diversos pressupostos, per habilitar espais per rebre diners del fons europeu NEXT GENERATION, tot açò, amb exigències de temps i formes, que després no han pogut complir les institucions mateixes, però als centres ens han fet fer mil i una reunió, presencial i en línia, claustres, consells escolars, seminaris i formacions... A hores d'ara, març de 2026 estem encara omplint papers i exigències d'empreses externalitzades i escrivint-nos amb assessors molts dels quals no coneixem. Tenim les aules preparades, però només funcionen aquelles aules i programes que fem nosaltres, el professorat del centre en els programes previstos i aprovats en el nostre Arbre Formatiu i PGA.

També cal dir ací, com de poc atractius semblen els centres d'FPA per als auxiliars de conversa de llengua estrangera. Caldria presentar este nivell educatiu des d'una altra perspectiva, amb incentius extra, per tal que els futurs assistents de conversa elegiren este nivell.

PROGRAMA J de l'article 5.2, de la Llei 1/1995:

Programes que orienten i preparen per a viure el temps d'oci d'una forma creativa. Este programa formatiu té com a finalitat contribuir a la realització personal de les persones adultes, a través del coneixement sobre les ofertes culturals, esportives i de temps lliure que existixen en el seu entorn, i capacitar-los per a gaudir dels béns naturals i culturals, potenciar la seua creativitat i autonomia, i les seues habilitats socials. Les persones adultes es podran incorporar a este programa formatiu a partir de l'any natural que complixen els diu anys d'edat. Objectius: L'ensenyament i l'aprenentatge d'este programa formatiu tindrà com a objectiu desenrotllar en les persones adultes les següents orientacions per al desenrotllament dels programes formatius, que figuren en els apartats f), g), h),

i) de l'article 5.2 de la Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes

Estos programes a més a més de poder-se cursar específicament, han de desenrotllar-se transversalment o parcialment, segons corresponga, en el currículum establert en l'annex I d'este decret per als programes d'alfabetització i els programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, d'acord amb allò que s'ha establert en els articles 1.2 i 5.3 del present decret. La Conselleria d'Ocupació desenrotllarà les mesures necessàries en compliment dels objectius avall assenyalats a través d'ordres de convocatòria anuals en què es regularan els programes formatius corresponents i s'establiran els col·lectius destinataris de les accions. Així mateix, emetrà els corresponents certificats d'aptitud a totes aquelles persones adultes que hagen finalitzat els cursos amb aprofitament. La Conselleria de Benestar Social portarà a cap aquelles actuacions, programes i ajudes que li siguen pròpies en el seu àmbit competencial específic, i en relació als col·lectius socials sobre els que actua. La formació ocupacional té com a objectiu la qualificació professional de les persones adultes desocupades amb el fi de millorar les seues possibilitats d'accés a una ocupació, així com la reconversió i actualització professional dels treballadors i treballadores. És per això, que pareix oportú el desenrotllament simultani dels apartats f) i g) de l'article 5.2 de la Llei 1/1995. 1. Programes de formació ocupacional i contínua corresponents als apartats f) i g) de l'article 5.2 de la Llei 1/1995: Programes de formació ocupacional que, responen als objectius i a les finalitats d'esta Llei, afavorisquen l'orientació, la promoció i la inserció laboral, i el desenrotllament d'iniciatives formatives que fomenten l'ocupació i programes d'iniciació al treball, d'actualització i reconversió de les professions.

DECRET 77/2025 de 27 de maig.

Capítol V

Article 38. Programes que orienten i preparen per a viure el temps d'oci d'una forma creativa El contingut d'este programa formatiu arrellegat en l'apartat j) de l'article 5.2 de la Llei 1/1995, de 20 de gener, tindrà com a objectiu adquirir els coneixements i la formació sobre les ofertes culturals, esportives i de temps lliure que tinguen les persones adultes al seu abast, i capacitar-les per a gaudir dels béns naturals, culturals i artístics, que contribuiran a la seua realització personal potenciant la seua creativitat, autonomia, pràctiques saludables i habilitats comunicatives i socials.

Es podria qualificar de magnífic este programa formatiu. Però ni durant tots els anys que ha estat en vigor la llei del 95 ni ara en el nou decret, s'ha portat a terme tan meravellós programa. I actualment agonitza.

Si tenim en compte que cada vegada hi ha més persones jubilades, amb ganes i gust per mantindre's saludables tant físicament com emocionalment, caldria invertir des de l'ensenyament públic en este tipus de formació.

En l'actualitat els centres públics de persones adultes reivindiquem la posada en marxa de manera seriosa i contínua del Programa J i tot el que comporta.

Es fa molt difícil oferir este programa si es deixa només a l'organització i disponibilitat dels recursos del centre. Si anem per ordre de prelación este programa segons la normativa és l'últim, si no tenim suficient professorat per a cobrir els primers programes i hem d'anar prioritzant, està clar que este programa queda fora.

Les associacions de persones adultes, APAP, que es formen en els centres no disposen de recursos econòmics suficients per portar a terme una oferta ni tan sols mínima, cal ajuda per part de les institucions. Sovint estes institucions dupliquen pel seu compte activitats pròpies del Programa J, que ben bé es podrien fer en els centres d'adults, les regidories dels ajuntaments, organitzen, amb el seu pressupost, activitats de lleure i bon viure amb uns recursos administratius, organitzatius i econòmics que s'escapen d'allò que poden econòmicament fer les associacions d'estudiants dels centres.

Les associacions es costegen de les minses quotes que sols algunes persones volen voluntàriament pagar, si no reben ajuda de la Conselleria o dels ajuntaments és impossible poder organitzar cap activitat del Programa J.

Ni que dir com de complicat resulta a les persones que voluntàriament formen part d'una junta d'estes associacions, els maldecaps, feina, tasca administrativa que sovint s'escapa dels seus coneixements, reunions, discussions i disgustos per poder formar una associació de persones joves i adultes amb pes, per poder pactar i aconseguir recursos i ajudes amb les diverses institucions i organitzacions que poden i deuen intervenir en la creació d'un programa formatiu que beneficia a tota la comunitat educativa i ciutadana.

Any rere any hem assistit a una davallada incessant de manca d'interès per associar-se. La població de persones molt joves i persones amb problemes socials i econòmics és el gruix de la nostra matrícula, malgrat informar i assessorar com d'important és l'associacionisme en l'escola, la seua decisió de no "pagar una quota" per mínima que siga és clarament manifesta.

El professorat considera que cobrar la quota de l'associació no està dins de les seues atribucions, quan matricula les persones. I clarament és així.

Així doncs, este programa J i tots els objectius tan beneficiosos que comporta, ha d'estar garantitzat per les institucions públiques i ha de comptar amb professorat qualificat. Professorat a qui aporte uns ingressos i una estabilitat laboral que li pague la pena treballar en una escola d'adults. Tot açò no és qüestió

sols d'una associació, és qüestió de facilitar recursos i unificar criteris d'actuació de totes les parts implicades, però amb la força de les normatives i revalorant de nou la importància i necessitat dels “programes no reglats” (denominació poc afortunada) en una etapa educativa igual d'important que totes les altres i de la qual tots en un moment o altre voldrem formar-ne part.

No oblidem mai la tasca tan important que les i els mestres tant els que depenien de la Conselleria d'Educació, com aquells i aquelles pertanyents a la Diputació, van fer en els anys 80 i 90 i els primers anys del 2000. La seua estima, treball i creença en la formació de persones joves i adultes, pública, de qualitat i al llarg de tota la vida, va fer possible el naixement de la llei 1/1995 de 20 de novembre que va servir de base al Decret 220/1999 de 23 de novembre per a regular els programes formatius i el currículum d'alfabetització i per a l'obtenció del Títol en Graduat en Educació Secundària, també l'Ordre de 14 de juny de 2000 per a dictar les instruccions d'organització i funcionament dels Centres Públics de Formació de Persones Adultes i el Decret 83/2000 de 30 de maig pel qual s'estableix la prova perquè les persones majors de 18 anys pogueren obtenir directament el títol de Graduat en Educació Secundària.

Així doncs, i pel que sembla l'ensenyament públic gira segons el tarannà dels polítics del moment. Segons l'aire d'on ve, es pot opinar, aportar, pactar, consensuar i portar a terme normatives que potencien, valoren i doten de recursos l'ensenyament públic, en este cas, de l'escola pública de formació de persones joves i adultes, que desconeguda i gens valorada, abans i ara, continua i continuarà, amb l'estima, el suport i la lluita de totes i tots els que actualment formem la comunitat educativa de les Escoles d'Adults.

En conclusió, són moments més que crítics per a esta etapa educativa, l'actual llei, enfocada a l'educació secundària, suprimix les plantilles dels centres i la figura del mestre de primària va desaparèixer.

L'ordre 9/2025, de 5 de juny de la Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació per la qual es regulen els criteris per a la determinació de les plantilles de personal docent corresponent als centres públics de titularitat de la Generalitat que imparteixen ensenyances no universitàries en l'àmbit de la Comunitat Valenciana, al nostre centre ens va deixar trasbalsats.

L'aplicació d'esta ordre al CPFPA Francesc Bosch i Morata li ha suposat un vertader desastre, ja que de 7 mestres de primària que hem tingut sempre, ara, només ens corresponen 3 i de 8 professors de secundària segon esta ordre només ens en corresponen 4 i mig.

Després de moure cel i terra hem aconseguit un mestre de primària més en comissió de serveis pel motiu que la directora del centre és de primària i com si d'una

gran gràcia es tractara en setembre La Conselleria en comissió de servei ens va enviar un professor més de secundària de l'àmbit científic-tecnològic.

En resum que des del més de juny de 2025 i fins el mes de novembre de 2025, l'equip directiu ha elaborat més de 10 propostes d'horaris, depenent del nombre de professorat i quantitat de grups de tots els programes que podem oferir. Variacions i permutacions sobre el mateix tema.

I per al curs que ve què farem, en què comptarem, qui vindrà, ens enviaran el que necessitem?

Mentrestant, treballarem amb el convenciment que en la formació de persones joves i adultes fem un món millor.

sendas y travesías del aprendizaje mínima



DISTRIBUCIÓN

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Tot allò que és nou, és millor?

Joan Bolufer Sapinya, director CPMFPA de Cullera



*“S’entén com a formació de persones adultes el conjunt d’actuacions que tenen com a finalitat oferir als ciutadans i a les ciutadanes de la Comunitat Valenciana, sense cap distinció, que han superat l’edat d’escolaritat obligatòria, l’**accés als béns culturals formatius i als nivells educatius que els permeta millorar les seues condicions d’inserció i promoció laboral i la seua capacitat per a jutjar críticament i participar activament en la realitat cultural, social i econòmica.**”*

*“Per tal d’afermar el dret de totes les persones a l’educació, la formació de les persones adultes **garantirà l’adquisició i l’actualització de la seua educació bàsica, promourà l’accés als diferents nivells del sistema educatiu, estimularà la seua participació en el disseny del propi procés formatiu i donarà una atenció preferent als sectors socials més desafavorits.**”*

Tant la definició com la finalitat de la Formació de persones adultes reflectides en la LLei 1/95 de 20 de gener de Formació de persones adultes, desenvolupades després en el Decret 220/1999, es mantenen també en el nou Decret 77/2025.

No podria ser d’altra manera, doncs. L’esperit de la llei (la formació al llarg de la vida, la democratització dels sabers, l’apoderament de ciutadans crítics i participatius, i la cohesió social del territori i la identitat valenciana) continua sent totalment vàlid en una societat cada vegada més globalitzada i a la vegada més infantilitzada, amb més mitjans d’informació i autoaprenentatge i a la vegada pitjor informada i mancada d’estratègies bàsiques per a l’aprenentatge, la resolució de problemes i la reflexió.

Tots aquells que ens dediquem a aquesta tasca de l’aprenentatge, acompanyament, ensenyament o com vulguem dir-li sabem que ens cal una base teòrica, però sobretot pràctica, que puguem usar de guia per enfrontar-nos al repte diari que suposa l’actualització de sabers i aprenentatges del nostre alumnat. No obstant això, també sabem que majoritàriament es legisla tard, i per tant gran part del que s’ha legislat s’ha quedat obsolet o caldria revisar-ho i modificar-ho. La societat, els canvis de comportaments, percepcions i valors són tan ràpids, que la realitat immediata a la qual t’enfrontes en una aula canvia dràsticament d’un any a un altre. Tots i totes veiem com any rere any, l’alumnat és diferent de l’anterior i els canvis són consubstancials, immediats i desconcertants.

És veritat que calia una actualització del currículum de la Formació de Persones Adultes. Durant els més de 25 anys en què s’ha mantingut aquest decret han passat moltes coses i l’alumnat que ara tenim als nostres

centres no té res, res a veure amb l'alumnat "tòpic i típic" que s'ha identificat sempre com el d'una escola d'adults.

Ara bé, i en base a la realitat que conforma els nostres centres pel que fa a recursos, professorat i alumnat ha sigut adequat el canvi de currículum? Millora aquest nou currículum l'objectiu de la Llei de Formació de Persones Adultes? Aporta solucions als problemes actuals de l'alumnat adult? I per últim i més important, lligat a l'objectiu de l'aprenentatge al llarg de la vida: Quan els alumnes acaben l'etapa en els nostres centres són alumnes crítics, amb les estratègies i els valors adequats per a enfrontar-se al món que ens envolta? Això és el que intentarem esbrinar, i si més no reflexionar tot seguit, en aquells punts que tot i afectant-nos a tots els centres, també conté aspectes concrets que afecten d'una determinada manera als centres públics municipals en contraposició als centres públics de la Generalitat Valenciana.

L'alumnat

Quin alumnat tenim ara com ara als centres de formació de persones adultes? Sí bé és cert que sempre hi ha hagut de diferències entre l'alumnat dels programes formatius dirigits a l'obtenció del Graduat en Secundària (ara FIPA i ESPA) i la resta de programes formatius, també és veritat que cada vegada més eixes diferències comencen a ser mínimes i els problemes d'aprenentatge, tant dels uns com dels altres, tendeixen a igualar-se.

Ara bé, cal aturar-se en el perfil de l'alumnat de la Formació Bàsica perquè tal vegada és l'alumnat amb més deficiències acadèmiques i socioculturals, i a la vegada amb més expectatives i necessitats de futur. Un alumnat totalment diferent al de fa 10 anys enrere i que ja no respon al perfil de persona adulta de més de 30 anys, amb interès, bagatge cultural i ganes d'aprendre, sinó amb el trets i problemes que arrosseguen, alguns ja des de primària. I molts d'eixos problemes que ens trobem en la Formació Bàsica també comencen a observar-se en la resta de programes.

I què ens trobem ara com ara dins de les nostres aules?

Una diversitat creixent. Un alumnat amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, i o amb dificultats associades a contextos socioeconòmics o socioculturals desfavorits. Això és que dins d'una aula de GES et trobes alumnat amb:

- retard maduratiu
- trastorns del llenguatge i la comunicació
- dificultats d'atenció o aprenentatge
- desconeixement parcial o total de les llengües oficials del territori. (En major grau del valencià)
- situacions de vulnerabilitat
- incorporació tardana al sistema educatiu

Eixa és la realitat actual en les aules dels centres de Formació de Persones Adultes. Sobretot en la Formació Bàsica (FIPA - ESPA) i en la majoria de centres de poblacions mitjanes.

I ara, com fem que encaixe eixa realitat i el currículum ?

L'adscripció a la formació bàsica

Cal anar molt en compte en aquests apartat perquè si a primera vista sembla que la modificació del Decret 77/25 per a la incorporació en mòduls quadrimestrals de la persona adulta puga ser més encertat i fins i tot pot parèixer més just, la realitat és que a penes canvia res.

<i>Decret 220/1999</i>	<i>Decret 77/25</i>
Valoració inicial de l'alumne: Consistia, almenys en la majoria de centres en les convalidacions acadèmiques d'estudis previs, entrevista personal i si es donava el cas en proves de nivell que cada centre efectuava segons la seua PGA.	A través de la VIA (que al cap i a la fi vol dir "valoració inicial de l'alumne) a través d'una entrevista, la "convalidació" d'estudis i títols previs i de la formació laboral.

En què canvia? Doncs, pràcticament en res. El centre seguix fent el que ja feia, una valoració global de les capacitats de l'alumne, de l'aprenentatge anterior formal i no formal, de la convalidació d'estudis previs i de l'experiència laboral i personal.

Tant en un cas com en l'altre els Centres d'FPA sempre han tingut en compte estos ítems per ubicar l'alumnat en la formació bàsica, és més, la flexibilitat de la formació d'FPA permet tant abans com ara la reinterpretació i nova ubicació de l'alumne en els primers mesos d'aprenentatge.

La diferència doncs, recau en el fet que l'estructura modular del decret 77/25 s'organitza en mòduls quadrimestrals, de tal manera que un alumne pot a través de la VIA incorporar-se directament en el mòdul IV i poder obtenir el Graduat en Secundària en un quadrimestre.

Açò és bo? Amb una visió diguem-ne àmplia, sí. Però és adequat i beneficiós per a la majoria de l'alumnat que tenim actualment als nostres centres? No, no és gens realista ni factible. Encara més quan el currículum modular es desenvolupa al voltant de competències clau dels diferents àmbits que aquest alumnes no han adquirit i per tal de poder adquirir-les els cal més temps. És impossible que l'alumnat actual adquirisca les destreses i habilitats necessàries, en a penes quatre mesos, quan no ha sigut capaç d'aconseguir en la seua etapa d'escolarització obligatòria.

L'organització i temporalització

<i>Decret 220/1999</i>	<i>Decret 77/25</i>
Cicle I 1r nivell (1 any)	ESPA Mòdul I (1r quadrimestre)
	ESPA Mòdul II (2n quadrimestre)
Cicle II 2n nivell (1 any)	ESPA Mòdul III (1r quadrimestre)
	ESPA Mòdul IV (2n quadrimestre)

A primera vista pot semblar que l'organització del currículum és ara més flexible temporalment i que es pot acoblar millor a les necessitats de les persones adultes. L'organització quadrimestral pot donar resposta en teoria a eixe percentatge d'alumnat que per necessitats laborals no pot acabar un curs d'un any lectiu perquè s'ha d'incorporar al mercat laboral.

Però aquest canvi que podria semblar una millora en realitat no ho és tant, per diversos factors que hi intervenen:

1. El percentatge d'alumnat que deixa d'assistir a classe per incorporació al món laboral és un percentatge mínim. A més la incorporació al mercat laboral es du a terme sempre en els mateixos períodes: Setmana Santa i Pasqua, mitjans de maig i principis de juny. Els possibles problemes que açò pot ocasionar a l'alumnat podien afrontar-se perfectament tant abans com ara.
2. La temporalització en mòduls i l'oferta i adscripció als mòduls venen marcats pels períodes d'inscripció que marca el decret 77/25. És veritat que existeix la possibilitat de poder oferir-los conjuntament i en paral·lel durant tot l'any lectiu, però la realitat és que per a la gran majoria de centres, i sobretot els municipals, els resulta impossible oferir aquesta possibilitat per manca de recursos humans.

Per tant, i això afecta de manera directa a l'alumnat, si per exemple un alumne supera el mòdul I i ha de començar el mòdul II en el segon quadrimestre i troba treball no podrà cursar aquest mòdul fins a l'any següent i en el mateix període, i per tant haurà estat un any lectiu sense mantindre cap contacte amb l'aprenentatge. I això és igual en el pas d'un mòdul a altre. L'única solució a aquest problema seria que l'alumne poguera cursar el següent mòdul en un centre que oferira l'alternança de mòduls.

A més, i actualment en major mesura, un percentatge prou alt d'alumnat amb moltes possibilitats no superarà el mòdul i no podrà tornar a cursar-lo en el mateix

centre fins a l'any següent. Fet que en molts casos ocasiona l'abandonament de l'aprenentatge si no per sempre, per un altre llarg període, amb la pèrdua total de les estratègies i sabers que havia pogut assolir.

L'Avaluació

El canvi més significatiu rau en l'avaluació modular. Actualment hi ha una clara discussió en el món de l'ensenyament sobre aquest punt. És cert que avaluar modularment permet que l'aprenent tinga una visió més real de "la utilitat" d'allò que aprén, com també que la coordinació entre el professorat millora la multidisciplinarietat, però també és cert que l'aprenentatge a través de projectes difumina aspectes necessaris per a l'abstracció, la reflexió i la creació. Hi ha sabers elementals que es perden, aspectes bàsics. Un clar exemple en aquest punt el podem observar en el mòdul lingüístic.

Aprendre els mecanismes i estratègies de llegir, escriure, comprendre i parlar són comuns a totes les llengües, però això no garantix que l'alumne aprenga una llengua en concret. És a dir, hi ha alumnat que assoleix les competències clau en castellà però és incapaç de fer-les efectives en valencià, o en anglès, o al contrari. En aquest cas l'avaluació final crea conflictes, tant si es tracta del mateix ensenyant (en el cas l'àmbit científic per exemple, amb natura i o matemàtiques per posar un exemple) i encara més si es tracta de tres mestres o professors diferents en les matèries lingüístiques.

Què fem?

Una altra vegada crec que arribem tard i mal. Es legisla un tipus de currículum que ja du uns anys aplicant-se en l'ensenyament obligatori i que ara com ara desperta si no recels, almenys sí molts dubtes.

Personalment crec que si la temporalització per quadrimestres pretenia solucionar el problema de l'abandonament de les persones adultes no ho fa i a més rebaixa l'objectiu principal de la Formació de les Persones Adultes, que és i hauria de ser aconseguir, actualitzar, acompanyar i revitalitzar els sabers, les estratègies i les competències necessàries que permeten a la persona adulta millorar la seua inserció en el món laboral, però també social i cultural que els encamine a ser ciutadans crítics i actius.

Resistint a l'impacte; reconstruint el quefer educatiu

Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Carol, CPMFPA d'Almussafes



Introducció

El nou currículum de la Formació Bàsica en l'FPA (Decret 77/2025, de 27 de maig, del Consell) ha caigut com una bomba en els centres de formació de persones adultes i ha canviat substancialment el context en què aquests actuaven. Davant d'aquesta nova situació, i amb molt poc de temps, els centres hem hagut d'adaptar-nos a una nova norma que altera els principis sobre els quals estava regulada l'educació d'adults al País Valencià.

El currículum anterior (Decret 220/1999, de 23 de novembre) estava travessat per una sèrie de valors que atenien l'especificitat de la població adulta i reconeixia un caire profundament social i d'integració a la formació d'adults tot responent a l'esperit de la Llei 1/1995, de 20 de gener, de Formació de les Persones Adultes. Era així perquè es respectava la flexibilitat i modularitat com a valor fonamental per a adaptar-se a la dificultat que la població adulta té per a seguir els seus estudis. També reconeixia la contextualització com a principi metodològic la qual cosa permetia adaptar els continguts i la metodologia al context de cada centre i també als interessos i necessitats de les persones. A més, amb uns criteris avaluadors amples i oberts, concedia una versatilitat quasi infinita per a fer adaptacions fàcilment i desenvolupar un treball curricular amb sentit per a les persones.

No solament la sotragada ve donada pel canvi de marc normatiu i per la reorientació d'aquest, sinó també per com aquest canvi s'ha dut a terme. La celeritat i la precipitació amb què s'ha implantat la norma —publicada al juny per a entrar en vigor al setembre— ha dificultat molt l'inici de curs als centres d'FPA. Aquesta manera precipitada d'actuar ha deixat sense marge de maniobra organitzativa i contractual a molts centres d'FPA, especialment els de titularitat municipal, que han tingut dificultats per bastir la mateixa oferta que en cursos anteriors.

Perquè, cal tindre en compte, que el nou decret de currículum, no es limita a modificar aspectes curriculars, sinó que va més enllà, i introdueix aspectes que tenen impacte en l'organització dels centres i en les plantilles, i d'altres que esmenen a la mateixa Llei 1/1995, tot i no haver estat derogada.

A continuació passem a exposar alguns dels canvis evidents que ens ha aportat l'entrada en vigor del nou currículum i a analitzar com aquests canvis afecten el dia a dia dels centres d'FPA, tot partint de la nostra experiència en un centre de titularitat municipal.

Aspectes modificats evidents

Currículum referenciat a l'ESO

El nou currículum de l'FPA pretén la uniformitat i l'equiparació amb el currículum dels centres ordinaris que imparteixen l'ESO i, per tant, remet als currículums de referència de 1r, 2n i 3r i 4r de l'ESO. Organit-

za els estudis per a l'obtenció del Graduat en els centres d'FPA en dos cursos: 2 nivells subdividits en 4 mòduls (4 quadrimestres) que es corresponen curricularment amb els quatre de l'ESO. Aquesta correspondència implica el sacrifici de l'especificitat del currículum per a la població adulta, que està recollida en els objectius de la Llei 1/1995 i que sí que es recollia en l'anterior Decret 220/1999 —norma que havia sigut consensuada i treballada participativament per tota la comunitat de l'àmbit de l'FPA en els anys previs a la seua aprovació així com en el procés sociopolític administratiu pertinent (Consell de l'FPA, meses sindicals, Comissió de projectes legislatius del Consell d'FPA...)—. Com ja hem dit abans, en molts aspectes, el nou decret curricular, modifica l'esperit i la lletra de la Llei d'FPA pel que fa a especificitat, apertura, flexibilitat, modularitat i potència per a incidir en l'àmbit educatiu, i també en el social i ocupacional.

Reducció d'hores per a l'assoliment de la formació

Amb la normativa anterior, als centres d'FPA es podia obtenir el Graduat en Secundària en dos cursos que es corresponien a 3r i 4t de l'ESO a efectes d'incorporació i homologacions (però no curricularment, ja que es disposava d'un currículum específic). Amb el nou currículum, ens trobem que se segueix impartint en dos cursos però que es corresponen a 1r, 2n, 3r, i 4t de l'ESO. Per a establir aquesta equivalència amb l'ESO, els dos cursos se subdivideixen en 4 mòduls quadrimestrals. Per tant, la càrrega lectiva es redueix a la meitat. En el temps que abans es feia el GES1, ara s'ha de fer 1r i 2n de l'ESO; i en el segon nivell o GES2, s'ha de fer 3r i 4t de l'ESO.

Si considerem que una de les àrees de 2 h/setmanals, té en un quadrimestre un total de 30 hores, qualsevol persona pot fer-se la idea del desgavell que açò suposa: s'han d'assolir les competències de 3r de l'ESO amb 30 hores lectives, en el millor dels casos. En les matèries que sols tenen 1h/ setmanal, això es redueix a 15 hores.

Canvi en els perfils de les persones demandants de formació

Amb el nou currículum, al primer nivell de l'ESPA li correspon de referència els nivells de 1r i 2n de l'ESO i aquest fet suposa un canvi en el públic objectiu que demandarà aquesta formació.

El sistema educatiu ordinari ofereix itineraris alternatius (FPB i d'altres) amb l'objectiu d'assegurar la certificació dels més joves, per la qual cosa la majoria de l'alumnat ix del sistema amb, almenys, 2n de l'ESO o equivalents, superats o certificats. Per tant, és molt probable que l'alumnat més jove que ix d'un IES sense el títol de l'ESO, ho faça amb almenys una certificació acadèmica que li permeta incorporar-se a un 2 nivell de l'ESPA. Quines persones demandaran, per tant, un 1r nivell d'ESPA? Segons l'experiència d'aquest curs en el nostre centre, podem respondre que: persones d'altres països (principalment de Llatinoamèrica) amb sistemes educa-

tius d'un nivell formatiu més baix; joves nouvinguts que, tot i haver-se incorporat al sistema educatiu ordinari, no han superat els problemes amb les llengües i això els ha llastrat la seua formació; persones amb una discapacitat lleu; etc. En tot cas, són perfils de persones amb necessitats formatives que no se superen en un quadrimestre; ni amb assignatures i mòduls de 30 hores o de 15 hores, com és el cas de l'anglès.

Rigidesa en els criteris de promoció per al seguiment de la formació

Aquesta característica és clau, i suposa per a nosaltres un dels aspectes que més evidència que no està pensat aquest currículum per a les persones adultes que, molt sovint, han de poder compaginar els estudis amb altre tipus de responsabilitats: cura de familiars, horaris de treball, etc. La població adulta necessita flexibilitat per poder ajustar el seu temps d'estudi a les altres variables de la seua vida.

El nou currículum té uns criteris de promoció més rígids que l'anterior norma, ja que sols permet la promoció de l'ESPA 1 a l'ESPA 2 quan la persona té tots els àmbits aprovats. Sí que permet cursar parcialment uns àmbits sí i d'altres no, però sols es pot promocionar al tindre superats tots els àmbits del nivell 1. Ara bé, com que molts àmbits estan integrats per diverses matèries, doncs, la persona ha de cursar l'àmbit sencer per poder ser avaluada, la qual cosa, li dificulta ajustar l'estudi a la seua disponibilitat de temps.

La promoció entre els mòduls dins del mateix nivell (pas de mòdul 1 a mòdul 2 o de mòdul 3 a 4), tot i que és una mica més flexible —ja que permet la promoció amb un àmbit no superat—, fa que moltes persones queden fora del curs en el 2n quadrimestre en no haver superat tots els àmbits. Aquest fet, fa que les aules es queden buides a mitjan curs, i deixa a les persones sense una possibilitat de continuar la seua formació al mes de gener.

El buidat de les aules a mitjan curs

Com ja hem comentat, la combinació d'una estructura quadrimestral amb uns criteris més rígids en la promoció i seguiment de la formació, suposa que moltes persones veuen interromput el seu procés formatiu a mitjan curs, i, per tant, les aules es queden buides.

Açò és especialment acusat en aquells centres menuts que no poden desdoblar la seua oferta i en els quals, el mòdul 1 sempre s'ha de donar en el 1r quadrimestre sense opció de cursar-lo de nou en el 2n quadrimestre. D'aquesta manera, les persones que no superen la majoria dels àmbits al gener han d'esperar al proper setembre per a tornar a cursar els àmbits no superats. Els centres públics municipals, atés que tenen unes dimensions més reduïdes i plantilles més limitades, són els que més acusen aquesta circumstància.

De fet, només en aquells centres grans que pugen desplegar els quatre mòduls en cada quadrimestre, l'estructura quadrimestral aporta flexibilitat; en la resta —que

són la majoria de centres— l'estructura quadrimestral limita a les persones el seguiment de la seua formació.

Perfils docents restringits i rigidesa organitzativa

Altres aspectes que es modifica a la norma fa referència als perfils docents que poden impartir cada nivell (FIPA i ESPA).

En el marc anterior, el primer nivell de GES podia ser impartit per persones llicenciades o per mestres. També el Cicle I de la Formació Bàsica, tot i que preferiblement s'havia d'impartir per mestres, podia ser impartit per persones llicenciades en unes determinades circumstàncies. Tots aquests aspectes oferien certa flexibilitat que facilitava bastir l'oferta amb les plantilles que es disposava i que els centres públics municipals havien anat consolidant amb els anys. Aquest marge de flexibilitat és clau en els centres públics municipals amb claustres menuts i plantilles no aprovionades per la Generalitat.

Aquesta rigidesa planteja situacions tan absurdes com que mestres que han estat impartint durant 25 anys el GES1 (teòricament assimilat a un 3r de l'ESO) ara no puguin impartir el 1r nivell d'ESPA (que es correspon a un 1r i 2n de l'ESO). D'igual manera, tampoc permet que persones llicenciades impartisquen la FIPA encara que porten 26 anys fent-ho. En definitiva, la porta es tanca en les dues direccions fent més complicat armar l'oferta amb les plantilles existents, i especialment en els centres públics municipals amb claustres menuts.

Aquest ha estat el cas del Centre Públic Municipal d'Almussafes que, amb un claustre integrat majoritàriament per persones llicenciades des de 1997 (cinc llicenciades i una mestra), no vam tindre cap problema en adaptar-nos a l'entrada en vigor de la norma del 2000. En canvi, en juny del 2026, ens hem trobat amb una normativa restrictiva i irrespectuosa que ens ha negat la possibilitat d'impartir FIPA a docents que venim fent Alfabetització, Educació de Base, Pre-graduat i posteriorment Cicle I, des de 1997, és a dir, 29 anys. Com a trista conseqüència d'açò, en el nostre centre aquest curs 25-26 no s'ha pogut desplegar la FIPA al complet.

Que s'entrebanque o dificulte articular l'oferta de la Formació Bàsica en els centres amb les plantilles de què disposen els ajuntaments, té moltes implicacions, algunes econòmiques. Perquè molts centres municipals depenen parcialment del finançament que l'Ajuntament rep per part de la Conselleria mitjançant l'Ordre d'ajudes a Entitats Locals que despleguen programes d'FPA i, per tant, el fet de no poder desplegar determinats nivells o programes, com FIPA o programes e1), pot tindre repercussions econòmiques en veure reduïdes les aportacions. En alguns casos, això pot suposar menys capacitat de respondre a la demanda de la població, que en definitiva, és el que cada entitat local espera d'un centre educatiu en la seua població.

Tractament del valencià

El tractament del valencià en l'ESPA també planteja alguns reptes que passem a descriure. Per una banda, ens trobem que als centres hi ha cada vegada més alumnat nouvingut de països de Llatinoamèrica que desitgen cursar la Formació Bàsica i obtenir el títol de Graduat, però que no tenen un nivell de 1r de l'ESO pel que fa al coneixement del valencià, sinó que més bé, comencen el seu aprenentatge des de zero. En l'àmbit de comunicació aquesta circumstància és força important, ja que l'àmbit, tot i que cada llengua s'avalua independentment, se supera conjuntament,

Per altra banda, no hem de perdre de vista el marc que s'ha desplegat en els últims anys per part de l'administració respecte al valencià, i en concret respecte a les acreditacions de coneixement de valencià. Actualment, amb l'ESPA 1 superat es podrà acreditar un nivell de valencià A2, i amb l'ESPA 2, un nivell de valencià B1, amb la condició que es tinga l'assignatura de valencià aprovada en els dos nivells d'ESPA.

Aquesta equivalència genera alguns problemes, si considerem la desigual competència lingüística de les persones en cada llengua; o el desconeixement complet d'una d'elles (el valencià).

A més, l'alumnat nouvingut que curse l'ESPA 1 i s'haja d'iniciar en la llengua valenciana, tot i que se li faça una adaptació per a començar l'aprenentatge de la llengua, no podrà tindre avaluat el mòdul de valencià de forma positiva, ja que en eixe cas se li estaria fent un reconeixement de l'A2. Cal considerar que es pot aprovar l'àmbit de comunicació amb una de les matèries amb un 4, i així tindre l'àmbit de comunicació aprovat, sense que el nivell de valencià li frene l'avanç, però sempre tindrà la mitjana total de l'àmbit de comunicació penalitzada. En altre cas, si considerarem aprovar-la per ficar en valor el progrés de la persona en l'aprenentatge de la llengua, independentment del seu grau d'assoliment, açò generaria una devaluació de les acreditacions, i que finalment tindre el A2 o el B1 ja no ens donara informació fiable sobre el nivell de competència lingüística de la persona.

Potser l'administració ha considerat que tots aquests casos —persones novingudes no competents en llengua valenciana a un nivell de 1r de l'ESO— demanaran l'exempció del valencià, i que, per tant, el problema se soluciona traient les persones del procés d'aprenentatge de la llengua. Però, cal tindre en compte que no totes les persones aconsegueixen les condicions per a poder sol·licitar l'exempció. A més, el fet d'estar exempt no implica que no es vullga i es tinga el dret a estar a l'aula aprenent la llengua al nivell que es necessita.

En definitiva, el fet d'haver d'avaluar conjuntament l'àmbit comunicatiu, i davant la diversitat de nivells de competència lingüística en les diferents llengües i entre l'alumnat (podem trobar alumnat que s'inicia amb el valencià i alumnat valenciano-parlant que han cursat tota la seua escolarització en valencià) resulta molt complicat definir què i com cal treballar la llengua en els grups d'ESPA 1 i ESPA 2, si volem: (1)

atendre de forma adequada les persones i facilitar-los l'aprenentatge de la llengua i el seu avanç siga quin siga el seu nivell; (2) no perdre l'alumnat i respondre al seu dret d'aprendre en igualtat de condicions; (3) ajustar-nos al nivell A2 i B1 respectivament per a aquelles persones que sí que puguem assolir eixe nivell.

I no hem de perdre de vista, però que l'abordament de l'assignatura de valencià no es dona de forma aïllada, sinó en un context d'intervenció més global per part de l'administració pel que fa a la llengua. La Llei 1/2024, de 17 de juny, de la Generalitat en què es regula la llibertat educativa i la nova regulació respecte a l'ús de llengües en els centres d'FPA, obliga als centres a adaptar el percentatge d'ús de la llengua vehicular a les preferències expressades en el moment de la matrícula per part de les persones. Si considerem la major presència de persones d'altres procedències en els grups d'ESPA, i que l'espanyol és la seua llengua de referència, açò es tradueix en una reculada considerable en l'ús del valencià com a llengua vehicular dels aprenentatges en els centres. En aquest context, el treball dels equips docents i directius per a ficar en valor la nostra llengua, tot conscienciant les persones de la importància d'aprendre el valencià per a una veritable igualtat d'oportunitats, serà cabdal per a mantenir el valencià viu als centres i no veure'l reduït a un ús residual.

Un suposat canvi metodològic

El nou currículum presenta com a gran novetat la proposta d'un enfocament metodològic competencial basat en situacions d'aprenentatge. Però aquesta suposada novetat no ho és tant, ja que el treball per competències diguem que és el propi de l'educació d'adults per tindre més sentit amb persones adultes que ja aporten a l'aula un bagatge i una diversitat d'experiències i de trajectòries de vida. Aprendre fent, l'aprenentatge des de la recerca, o des de la intervenció en el context, són metodologies que ja es fan als centres d'adults, perquè parteixen de la persona dels seus interessos i necessitats i del seu context.

Curiosament, en el nou currículum hi ha una validació d'aquesta metodologia, que precisament el que més requereix és flexibilitat en el temps. És a dir, és una metodologia que implica invertir molt de temps, i fer-ho de manera flexible en els processos encetats. Paradoxalment, la nova normativa planteja un treball per competències, basat en situacions d'aprenentatge i amb uns sabers extensos, però amb un temps més escurçat, reduït a un quadrimestre. Aquesta contraposició pot acabar conduint-nos a treballar amb situacions d'aprenentatge simulades, que es puguem fer en poques sessions i que no són gens significatives per a les persones. Podríem dir que la norma valida les "situacions d'aprenentatge" que són "simulacres programats d'acció", mentre obstaculitza i desconfia de l'acció real i participativa que venia fent-se als centres. Els perfils finals, les competències clau, etc., són indicadors que el nou currículum busca l'homogeneïtzació i un major control sobre el que s'imparteix i s'aprèn

en els processos educatius als centres d'adults. Es pretén avançar cap a l'estandardització. Però l'educació d'adults suposa la màxima diversitat a les aules (edats, origen, cultura, trajectòria, habilitats, sabers, experiències...) i, per tant, també reclama la màxima apertura en els processos per a poder ser realment significativa, potent i transformadora.

Ara sembla que els continguts tradicionals ja no tenen cabuda, i tot ha de ser competencial, però als centres d'FPA, ens trobem sovint amb persones molt "competents", que accedeixen ja al centre tenint el "perfil final" o les "competències clau" assolides, perquè venen d'altres sistemes educatius i/o amb experiències de vida i laborals que els les han proporcionat, però que busquen precisament els coneixements i continguts, els sabers contextualitzats que els manquen.

Increment de les tasques administratives

L'estructura en mòduls quadrimestrals, no sols redueix les hores lectives, sinó que duplica les tasques administratives. A partir d'ara, la matrícula, la campanya d'informació, els processos d'adscripció i de valoració inicials, els horaris del professorat i dels grups, les sol·licituds d'exempcions, etc. són processos administratius que s'han de fer per duplicat. Aquesta repetició de procediments administratius, mentre el curs ja està en marxa en tots els seus programes formatius, suposa per al centres municipals que no disposen de personal d'administració, una càrrega burocràtica afegida a meitat de curs.

Reducció horària del programa j)

Tot i que aquesta qüestió no afecta directament a la Formació Bàsica, sí que té relació amb la desvalorització de la vessant més sociocultural de l'FPA en favor d'una visió més academicista de la formació de persones adultes. Els tallers programats dintre del programa j) veuen reduïda la seua càrrega lectiva i passen a ser d'una hora. Aquesta reducció horària, així com la negació a reconèixer i validar els tallers impartits per associacions d'alumnes o d'altres entitats, com a pròpies del centre deixant-les fora del registre en Itaca, suposa una clara intenció de reduir tots aquells aspectes més socioculturals de l'FPA i de participació del teixit associatiu, per a constrènyer els centres a un ús més acadèmic i ordinari, restant-los potencial d'acció. En tot cas, són decisions que confronten totalment la concepció d'educació d'adults que recull la Llei 1/1995 que, a més del programa j) també abraça la dimensió d'integració social, i la dimensió ocupacional en els seus programes f) i g), que mai no han sigut desplegats. Per tant, podríem dir, que estem assistint a una "poda-retallada" de les actuacions específiques, incloses a la Llei 1/95, de l'educació d'adults, tot regulant-la com es regula un institut i eliminant o dificultant totes les branques més socials, ocupacionals, culturals i participatives.

Bastint la resistència i construint el quefer educatiu

Davant els canvis normatius i organitzatius, cal treballar des de cada centre, tot considerant el seu context i les necessitats de la seua població, per a dissenyar eines i dispositius educatius, línies d'acció creatives que pal·lien els efectes adversos que ja hem detallat prèviament. Hem de buscar, des dels marges, les accions possibles que permeten desenvolupar conjuntament una formació de persones adultes veritablement al servei de la ciutadania. I aquesta és una tasca que hem d'abordar treballant de valent, tant docents com persones participants, associacions, ajuntaments, etc.

Les línies d'acció i reflexió en les quals ens proposem treballar són:

- 1. Que no es buiden les escoles.** No sabem si la intenció de l'administració és buidar els centres d'adults i reorientar l'educació de persones adultes cap a modalitats de semipresencialitat, de formació *on-line* o a distància, o a proves lliures que omplin els negocis privats de les acadèmies, però en tot cas, aquesta és una de les primeres conseqüències que estem veient de la norma. Per tant, ens hauríem de proposar com a primer objectiu que els centres no es buiden i que no s'expulse a cap persona del sistema públic i gratuït que li garanteix el seu dret a l'educació al llarg de la vida. Hem de proposar-nos que el que es fa als nostres centres tinga sentit —siga útil— per a construir la societat que volem, i per a respondre a les necessitats de la nostra població; en definitiva, que els centres públics d'FPA siguen centres de creixement personal però també focus de dinamització i participació cultural i social, i referents per a la població i els col·lectius més vulnerables. En aquest sentit:
 - Es fa més necessari que mai copsar més finament les necessitats de la població i orientar l'oferta a donar resposta. Cal reforçar les campanyes de sensibilització i donar a conèixer la tasca que es fa als centres d'FPA —sovint els grans oblidats del sistema educatiu i, lamentablement, també desconeguts per a gran part de la població en general. En definitiva, cal intensificar el treball per visibilitzar i aproximar els centres públics d'FPA a la població, i revifar els centres, en lloc d'empobrir-los.
 - Cal millorar, afinar i completar el procediment que ara rep el nom de Valoració Inicial d'Adscripció, tot dedicant-li el temps necessari, per tal de trobar una adequada orientació i adscripció a les persones en funció de la seua demanda o necessitat formativa; i fer-ho amb la perspectiva que no podem deixar cap persona fora i mantenint-nos atents als canvis en la població usuària dels centres d'FPA, i a les seues necessitats també canviants.
 - Cal establir itineraris alternatius per a iniciar-se en valencià i anglés, especialment per a aquelles persones que venen d'altres sistemes educatius i d'altres contextos, i tenen un nivell nul o insuficient de valencià i anglés, i desitgen cursar ESPA. L'objectiu seria que totes les persones hi troben un

sentit al que es fa a l'aula i que puguem iniciar-se en el valencià i l'anglès al seu nivell i ritme; aprenentatge al qual totes les persones tenen dret i sense que s'entrebranque el seu procés. Una alternativa seria que, en aquells centres en els quals es despleguen els nivells més bàsics del programa c), es pogueren fer servir aquests programes (Val A1 i Val A2) per a iniciar les persones en el valencià i possibilitar aprendre la llengua al seu ritme; i establir una sèrie de convalidacions o reconeixements dels itineraris realitzats. A l'hora de fer aquests reconeixements o convalidacions caldrà tindre en compte aspectes com ara la diferent càrrega d'hores lectives que tenen els diferents programes —programa c) i programa a).

- Cal evitar que les persones que no puguem promocionar al Mòdul 2 i 4 de l'ESPA abandonen el centre en gener, ja que això augmentaria la probabilitat d'un abandonament definitiu i que no reprengueren els estudis al curs vinent. Per garantir la permanència d'aquestes persones i que no vegem interromput el seu procés formatiu, caldria dissenyar dispositius *ad hoc* per a donar resposta a les seues necessitats. Una possible opció seria dissenyar un Taller de tècniques d'estudi i d'orientació dintre del programa j) en el qual puguem trobar ajuda aquelles persones del programa a) que necessiten un reforç i també aquelles que no han pogut promocionar, d'aquesta manera serien ateses durant tot el curs acadèmic i reforçarien aquells mòduls no superats en vista al curs vinent. Altra opció seria fer ús dels programes que ja ofereix el centre, i que disposen de places lliures i que puguem matricular-se en aquells programes que siguen del seu interès o necessitat. Al cap i la fi, el que es pretén és que una vegada començat el procés formatiu, aquest no es veja interromput.
- Cal augmentar la permeabilitat entre programes, de manera que persones que han arribat al centre demandant l'aprenentatge del castellà o del valencià, puguem completar la seua formació bàsica cursant l'ESPA per a obtindre el Graduat. La presència de persones novingudes en els centres és cada vegada més significativa, i cal atendre les seues demandes de formació que inicialment se centren en l'assoliment de competències lingüístiques. Posteriorment, però, les persones poden proposar-se ampliar la seua formació tot obtenint una titulació que els permeta millorar la seua inserció laboral i social.

2. **Tindre clar per quin model d'educació apostem.** Cal una reflexió profunda al si dels claustres sobre quina educació d'adults volem i a quins objectius i finalitats respon. Si no volem que els centres es convertisquen en pseudoacadèmies que preparen continguts per a proves externes, o centres

de segones oportunitats amb un enfocament totalment bancari, mers contenidors de dispensació de classes despersonalitzades, programades segons lògiques acumulatives i centrades en un currículum atapeït emulant els instituts dels quals les persones foren excloses, cal identificar clarament quins elements del nou marc normatiu ens condueixen cap a aquest model i neutralitzar-los en la mesura del possible. Si per contra, el que volem és una educació d'adults amb un esperit de caire més social, democràtic i participatiu; contextualitzada amb un currículum més obert i flexible, potenciador de ciutadania i que es construïska des de les necessitats i interessos de les persones, entenenent a aquestes com a agents del seu propi procés formatiu, i com a nucli al voltant del qual s'ha d'articular tot el procés; aleshores, hauríem de vigilar per tal que el pes dels aspectes organitzatius i normatius no aixafen aquest esperit. És a dir, hauríem de trobar les esclertes per a, des del compliment de la norma i del marc general i estructural de la Llei-, reviscolar l'esperit de la Llei 1/1995, i que aquesta concepció de l'educació més humana i humanitzadora, integral i contextualitzada en el territori pugua encarnar-se en accions reals en el temps i espai de classe. Trobem que el nou marc normatiu, no rema en aquest sentit, sinó que més bé dificulta i obstaculitza en alguns aspectes l'acompliment dels objectius generals de l'FPA, que es recullen en la Llei 1/1995, i que cal recordar que inclou, entre altres, el establir un sistema públic mitjançant currículums i ofertes formatives específiques, adaptades a la població adulta i promoure el coneixement i l'ús del valencià com a vehicle de comunicació i coneixement. Així que és evident que no és aquesta la direcció en la qual el context normatiu desplegat per l'administració es mou. A més, les accions dutes a terme a inici de curs, com ara les retallades de plantilles atenent a horaris des d'una visió academicista, l'entrebanc a la participació de les associacions en la impartició de tallers als centres o l'escurçada en la càrrega lectiva dels programes j) són també mostres d'aquesta visió reduccionista de l'FPA

3. **Reteixir la xarxa de centres d'FPA.** Ens caldria reteixir la xarxa de centres d'FPA, col·lectius i associacions, que en els últims anys s'ha desarticulat. Els centres municipals patim especialment cert aïllament i el fet de trobar-nos sense vincles amb d'altres centres; malgrat la creació de coordinacions territorials que, tractant-se com una obligació administrativa no acaben de respondre a les necessitats reals de vincular-nos i treballar de forma conjunta. En els últims anys hem assistit a la desarticulació de la xarxa de participació i mobilització que hi havia en l'àmbit de l'educació d'adults al nostre context —la Mesa dels Agents Socials—, i que aglutinava tots els parti-

cipants en aquest àmbit: professorat, associacions d'alumnes, sindicats, col·lectiu de mestres municipals, etc. Amb la desarticulació d'aquesta força col·lectiva, hem perdut la potència per a mobilitzar-nos i influir en les decisions que es prenen en matèria d'educació d'adults. Els centres som més “castells” que mai, i ens trobem sense referents d'acció i punts de trobada per poder intercanviar experiències, plantejar necessitats o fer propostes conjuntes d'acció a l'administració. Aquest aïllament s'evidencia i es pateix molt més en el centres de titularitat municipal, en els quals la diversitat és major, ja que cada ajuntament suposa un context i una realitat diferent.

- 4. Mirar clarament al futur i saber en quina situació ens trobem.** I a mode de cloenda voldríem fer una reflexió sobre el futur dels Centres Públics Municipals d'FPA; i és que el futur pinta malament. Sense un marc legal i jurídic que done estabilitat i reconeixement als centres públics municipals, aquests estan abocats a desaparèixer en els propers anys. La Ley 7/1985 de 2 d'abril Reguladora de las Bases del Régimen Local; la Llei 8/2010, de 23 de juny, de Règim Local de la Comunitat Valenciana i la Llei 27/2013 d'estabilització i racionalització de l'Administració Local, defineixen l'educació d'adults com una competència impròpia dels Ajuntaments i les condicions per a poder fer una despesa en aquesta matèria. Per tant, mentre la Conselleria d'Educació no delegue aquesta competència als Ajuntaments, aquests no poden exercir-la legalment. Així, tots els ajuntaments que estan duent a terme accions en matèria d'educació d'adults i que no tenen un conveni en vigor i d'acord a tota la normativa que ha regulat els convenis entre administracions els últims anys, estan actuant des d'uns llimbs legals, o il·legals; fet que la Conselleria permet mirant cap a altra banda, tot i ser-ne sabedora. La delegació de competències suposa l'assumpció de la despesa total per a impartir aquest servei delegat, cosa que la Conselleria no està fent en els municipis de menys de 20.000 habitants.

Així, tots els centres públics de titularitat municipal, en municipis de menys de 20.000 habitants, estem abocats al tancament si no hi ha la promulgació d'un Conveni marc entre administracions —conveni general multilateral— que done cobertura legal a aquesta activitat educativa; i un acord de finançament ajustat a norma, en definitiva, que es desplegue la Llei 1/95 de FPA. A mode d'exemple, el nostre Ajuntament, no ha pogut substituir a la professora que es va jubilar el juny passat i, de moment, tampoc no podrà substituir a la professora que ho farà en breu, per informe negatiu d'Intervenció i Secretaria, ja que aquesta situació d'il·legalitat impedeix contractar nou personal, ni per gestió directa ni per gestió indirecta en tractar-se d'una com-

petència impròpia. La Conselleria d'Educació actua reconeixent la xarxa de centres públics municipals com si aquests centres tingueren les competències delegades (atorgant-nos la capacitat d'impartir títols, permetent-nos la incorporació a la plataforma Itaca, atorgant-nos la capacitat per a gestionar les dades acadèmiques de l'alumnat, etc.), però la realitat és que no hi ha cobertura legal per a aquesta activitat en els centres públics municipals. Els convenis que se firmaren amb la creació de Centres el 2006, estan tots vençuts i caducats segons les normes que regulen els convenis entre administracions, que els reconeix una durada màxima de quatre anys.

Amb aquest panorama canviant, la paraula “resistència” ja sembla molta lluita. Resistir, romandre, no perdre en drets educatius, ja suposa molt d'esforç per fer front al vent que bufa de cara. Com deia el personatge de la Reina Roja en *A través de l'Es-pill* de Lewis Carroll,

“necessites córrer amb totes les forces per a romandre al mateix lloc. Si es vol arribar a altre lloc, cal córrer al menys dues vegades més ràpid”.

Cal, per tant, lligar-nos bé les espadenyes, i seguir corrent per reconstruir el quefer educatiu, posant en marxa i cultivant totes les seues dimensions i, fent incisió directa en les qüestions relacionades amb la construcció d'una ciutadania emancipada, activa i creativa que no sols resisteix sinó que, a partir dels elements de les resistències, és capaç de crear i implementar *altertopies*, com assenyala Josep Maria Esquirol [L'Escola de l'ànima: de la forma d'educar a la manera de viure. Quaderns Crema, 2024]:

“Hi ha una resistència revolucionària de caire educatiu (...) Entenc que el lloc educatiu és una altertopia en el sentit de 'lloc d'una resistència fecunda davant allò que domina' (...) El cultiu del llinar i de la diferència és el cultiu de l'altertopia (...) El moviment ja l'hem començat a indicar: cultiu del llinar, de la diferència, de l'alteritat, d'una altra manera de viure. La pedra de tot és la fecunditat.”



Llegir a Paulo Freire és habitar el temps de l'anhel

Piedad Ortega-València¹
Traducció: Rosa Navarro Piquer



Som educadors i educadores
Radiants, esperançadors.
Com llums obrint paisatges,
polsant arpes, guitarres i violins.
 Som educadors i educadores
de la rondalla i el somni
amb ales i espigues.
 Som paraula
en aurora i en ponent.
 Som també
aquest temps sense treva:
D'esperances apedaçades.
De cementeris al vent.
De memòries en fosses.

¹ Professora de la Llicenciatura en Educació Comunitària amb èmfasi en Drets Humans, del Mestratge en Educació de la Facultat d'Educació i del Doctorat Interinstitucional de la Universitat Pedagògica Nacional. Integrant dels següents espais: grup d'investigació Educació i Cultura Política; planter d'investigació en Pedagogies Crítiques, Memòries i Alteritat, grup de treball de CLACSO Educació Popular i Pedagogies Crítiques; Col·lectiu d'Educació Popular Dimensió Educativa (Colòmbia).

² La meua gratitud a Lola Cendales, mestra i amiga, pel seu acolliment en el Col·lectiu d'Educació Popular Dimensió Educativa; igualment, a Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Alfredo Ghiso i Fernando Torres, perquè cada un d'ells, a la seua manera, m'han permès dibuixar l'horitzó de l'educació popular, trobar-nos i celebrar l'amistat. Amistat que és present en aquesta reflexió. Un cant per a nomenar els educadors populars que han partit per a estar en altres espais espirituals: Mario Peresson, Mario Acevedo, German Mariño i Graciela Bolaños.

*Som també
Muts captaires
D'humits alens
Som en aquest temps
Campanes, timbres, acordions i marimbres,
Som un esbart d'aloses
en cançons de pluja.
Som cuques de llum
en cants de xitxarres.*

Paulo Freire hui fa presència en una pedrera de professors, jóvens universitaris, militants polítics, artistes, treballadors culturals, emprenedors de la memòria i educadors populars. Subjectes d'aquesta època, d'aquests temps i d'aquestes lluites que enmig de l'adversitat i de situacions conflictives aposten a la força emancipadora de nuclis formatius i organitzatius, la qual es mobilitza entorn d'unes construccions dialògiques, reflexives, deliberants i de compromís. Aquestes apostes vinculars, pretenen resignificar l'herència educativa d'aquest pensador llatinoamericà nostre. Per això, el teler de la pedagogia en Paulo Freire és l'expressió de la diferència intergeneracional, de les múltiples ecologies polítiques de sabers, de projectes filials, de narratives biogràfiques i trajectòries, en les quals es troba una disposició per a un treball col·lectiu des dels espais d'actuació de cada un. Aquesta reflexió intenta arregar el llegat de Paulo Freire² al voltant de l'actualitat de la seua obra pedagògica, la qual convidem a llegir per la seua vitalitat i fermesa, com ho expressa el filòsof Joan Carles Mèlich (2020):

No és una fermesa dogmàtica o fanàtica, sinó inquietant, és una fermesa que colpeja directament no sols la ment del lector, sinó tot el seu cos, és una fermesa que colpeja la seua existència. És el lector el que es converteix en fràgil en llegir-lo, i es tracta de subratllar aquesta fragilitat. La fermesa del text, com ja hem dit, consisteix en la resistència al temps. (p. 213)

Explorem en Freire la capacitat de provocar reflexions pedagògiques les quals ens ha permès construir nous i renovats camins per a l'acció formativa, fent possible en els educadors i les educadores populars l'expressió del polític-pedagògic, com una tasca lligada a les transformacions que es puguin orientar, el seu caràcter autopoietic, una actitud crítica entorn dels modes d'exercici del poder, l'obertura dialògica amb actors d'institucions i espais populars i les creacions pedagògiques que afirmen existencialment els actors del procés formatiu sobre la seua història i autonomia. Perforem en aquest equipatge i ens trobem amb la presència en que es fonamenta la lectura i escriptura en la seua pròpia vida com a modes de subvertir el

món. Mouawad (2011) ho arreplega amb aquest bell plantejament en la seua obra de teatre:

Jo soc responsable de vosté i vosté és responsable de mi. Nosaltres no vam voler ni la guerra ni la violència, però vam fer la guerra, i vam ser violents. L'única cosa que ens queda és la nostra dignitat (...) parlant-li com li parle done testimoniatge de la meua promesa donada a una dona que un dia em va fer comprendre la importància d'abandonar la misèria: aprèn a llegir, a escriure, a comptar, aprèn a pensar. (p. 146)

De manera que Freire posiciona la pedagogia com un saber teoricopràctic en tensió permanent, mentre els subjectes, sabers, els fins, els contextos, les experiències, les intencionalitats i els espais, entre altres aspectes, s'institueixen en modulacions possibles per a potenciar els processos formatius que es requereixen activar. En eixa mesura les pràctiques pedagògiques, institucionals i instituent (populars, comunitàries) exigeixen de la construcció de repertoris polítics sostinguts des d'una ètica de la responsabilitat, assumida aquesta com a cura en un anhel constant de justícia.

Revelar les tensions presents en la pedagogia ens permet preguntar-nos: què dir, què nomenar i què narrar de Paulo Freire, el nostre pedagog crític llatinoamericà? En quin context social, polític, cultural i educatiu se situa la producció de les seues obres pedagògiques? Des d'on s'assumeixen les seues construccions, en quins escenaris, amb qui i amb quines particularitats? Quins són els ponts generacionals que teixeix el llegat de Paulo Freire de les velles generacions amb les de nous educadors/es? Què recepcionen i resignifiquen del pensament de Paulo Freire hui els i les mestres i els educadors i les educadores populars? Quines transformacions s'estan fent tant en la construcció de sabers com en el desplegament de problemes, potencialitats, pràctiques i processos d'educació popular?

Pedagogia de la pregunta diria Freire per a commemorar el seu natalici. Per tant, hem decidit desplegar novament el seu pensament pedagògic perquè noves generacions de mestres i educadors/es reconeguen els seus projectes i trajectes en cada un dels llibres que va escriure i que tan amorosament va posar a la disposició dels seus lectors i lectores; molts d'aquests i aquestes, els *condemnat de la terra*³ (Fanon, 1986), nom del llibre que va ser referència vital en Paulo Freire en l'escriptura de la seua *Pedagogia de l'oprimit*. Hui els rostres de l'oprimit són els *sense terra*, els *sense casa*, els *sense escola*, els *sense menjar*, els *sense feina*, els *sense anhels*; o com els nomena el poeta guatemalenc Humberto Ak'abal (2009) en els següents versos:

Llunyania
En aquest país xicotet
Tot queda lluny:
El menjar,

³ Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra, filòsof i escriptor algerià. Una altra de les seues obres de gran rellevància sobre els efectes de la raça i de les relacions de subjecció en la nostra cultura és el seu llibre *Pell negra, màscares blanques* (1973).

*Les lletres,
La roba...*

*Forats
A la meua roba
Li pengen
Alguns forats.
Per ells es cola
El fred de la pobresa.*

Ací estan llavors els seus llibres com a ofrenes. Convidem a retornar a ells, a meravellar-nos de nou, a construir els rituals per al diàleg; a disposar-los en l'aula, en un parc, en algun racó de la casa o de la biblioteca comunitària; acariciar-los amb una veu pausada i serena i donar-los en l'hospitalitat d'una experiència compartida de lectura:

- *Extensió o comunicació? La conscienciació en el medi rural.*
- *Educació com a pràctica de la llibertat.*
- *L'educació a la ciutat.*
- *Política i educació.*
- *La importància de llegir i el procés d'alliberament.*
- *A l'ombra d'aquest arbre.*
- *El crit mans.*
- *Pedagogia de l'oprimit.*
- *Pedagogia de l'autonomia: sabers necessaris per a la pràctica educativa.*
- *Pedagogia de l'esperança: un retrobament amb la pedagogia de l'oprimit.*
- *Cap a una pedagogia de la pregunta: converses amb Antonio Faundez.*
- *Pedagogia de la tolerància.*
- *Pedagogia de la indignació.*

En aquest repertori de llibres està també la seua producció epistolar, la qual té un registre bellament literari: *Cartes a qui pretén ensenyar*; *Cartes a Cristina: reflexions sobre la meua vida i el meu treball*; *Cartes a Guinea-Bissau: apunts d'una experiència pedagògica en procés*. Cartes obertes, precises, justes i dignificants del treball dels i les mestres i educadors/es populars.

Hauríem d'agregar els centenars d'entrevistes, conferències, assajos, converses, vídeos i àudios que circulen en innumbrables biblioteques i centres de documentació amb les seues exposicions coherents i consistents amb la seua pràctica i els seus itineraris de vida. També ressaltem els seus escrits amb altres educadors, així com les biografies⁴ i les múltiples narratives musicals i visuals que caminen amb el seu nom, en segells i estampats.

En Freire trobem llavors la possibilitat de resignificar les seues construccions epistèmiques en context, i diem això perquè la lectura constitueix un dels seus plantejaments centrals, assumida com un procés d'alfabetització política. Freire (2008) ho argumenta de la manera següent:

El procés d'alfabetització d'adults, vist des d'un punt de vista alliberador, és un acte de coneixement, un acte creador, en què les persones que s'estan alfabetitzant exerceixen el paper de subjectes cognoscents tant com els educadors. Òbviament, llavors, aquells no són vistos com a atuellts buits, mers recipients de les paraules de l'educador. Des d'aquest punt de vista, a més, aquestes persones no són éssers marginals que necessiten ser recuperats o rescatats. En lloc de ser vistos així, són considerats com a membres de la gran família dels oprimits per a qui la solució no està a aprendre a llegir històries alienades, sinó a fer història i ser fets per ella. (pàg. 72-73)

D'aquest plantejament es desprén *La lectura del món precedeix a la lectura de la paraula*. Aquesta tesi la recreem amb Estanislau Zuleta (2005), qui ens convoca a la lectura com a treball, ofici, artesanía, tècnica, sensibilitat i desig:

Cal prendre per tant en el seu sentit més fort la tesi que és necessari llegir a la llum d'un problema. Un problema és una sospita i una esperança. La sospita que existeix una unitat i una articulació necessària allí on només veiem alguns elements dispersos, que només podem entendre parcialment; que se'ns escapen però que insisteixen com una ferida oberta. I l'esperança que, si aconseguim establir eixa articulació, necessàriament quedarà explicat alguna cosa que no ho estava; quedarà remoguda alguna cosa que impedia el procés del nostre pensament i funcionava per tant com un nus en la nostra vida; quedarà trencat un llaç d'aquells que ens lliguen obligant-nos a emprar tota la nostra energia, la nostra agressivitat i la nostra libido, en allò que Freud deia una guerra civil sense esperances. El treball de la sospita consisteix a sotmetre tots els elements a una elaboració i a una crítica, que permeta superar el poder de la força (repressió, ideologia dominant, racionalització, etc.) que els manté dispersos, juxtaposats o falsament connectats. Llegir a la llum d'un problema és doncs llegir en un camp de batalla, obert per una escriptura i per una investigació. (p. 4)

D'ací la necessitat d'indicar que la seua proposta pedagògica potencia els subjectes individuals i col·lectius, incorpora la història i les memòries com a dinàmiques de significació de la realitat social, treballa amb la multiplicitat de sabers que es requereixen en la formació de mestres i educadors/es i, sobretot, és important destacar que la seua pedagogia ens implica existencialment i col·lectivament. Aquests trets pre-

⁴ Referenciem els següents: Freire i Macedo (1989); Freire i Shor (2014); Streck (2008); Rodríguez-Brandao (2014); Osorio (2018); Kohan (2020); Revista Aportacions, Dimensió Educativa (Colòmbia). Dues produccions audiovisuals aborden la seua biografia: i) Paulo Freire contemporani. <https://www.youtube.com/watch?v=5s2fmtr3fn8> i, ii) Paulo Freire. Sèrie Mestres d'Amèrica Llatina. <https://www.youtube.com/watch?v=z4rxpqjymw>

sents en tot acte formatiu freirià a l'escola o en processos comunitaris, rurals i universitaris ens permeten afirmar que la seua pedagogia és políticament emancipadora. Ell mateix ho enuncia amb aquest argument en *Pedagogia de la indignació* (2006):

El que vull dir és el següent: en la mesura en què ens fem capaços de transformar el món, de posar nom a les coses, de percebre, d'entendre, de decidir, de triar, de valorar, en últim terme, de fer ètic el món, el nostre moviment en ell i en la història envolta, necessàriament, els somnis per la realització dels quals lluitem. D'ací, doncs, que la nostra presència en el món, que suposa elecció i decisió, no siga una presència neutra. (p. 43)

Reafirmem que l'obra pedagògica de Freire constitueix les directrius tant de l'educació popular com de la pedagogia crítica llatinoamericana, les quals configuren un ric univers sobre l'educació i l'ètica alliberadora; perquè Freire (2006) bellament ens planteja que som condicionats, però no determinats:

Si soc pur producte de la determinació genètica o cultural o de classe, soc irresponsable de què faig en moure'm pel món i si manque de responsabilitat, no puc parlar d'ètica. Això no significa negar els condicionaments genètics, culturals, socials al fet que estem sotmesos. Significa reconèixer que som éssers condicionats, però no determinats. Reconèixer que la història és temps de possibilitat i no de determinisme, que el futur (...) és problemàtic i no inexorable. (p. 21)

Per descomptat, batallarem contra aquest condicionament i altres tants que re-dueixen a vegades les nostres capacitats d'actuació. Batallarem contra la inèrcia i la comoditat, la indiferència i l'oblit. Batallarem contra els autoritarismes i les patologitzacions de la diferència. Batallarem contra la resignació i el fracàs. Batallarem contra les narratives que ens volen imposar en aquests temps de pandèmia: la producció de pors planificades, la construcció d'enemics i la higienització en les relacions socials. Situacions problemàtiques que ens exigeixen com a tasca treballar entorn de l'agenciament de pràctiques en i des de l'educació popular que possibilita rellevar les expectatives de vida dels subjectes i les seues col·lectivitats; cuidar els seus entorns, resignificar les seues quotidianitats, atendre les seues urgències existencials, culturals i econòmiques; revitalitzar l'afecte en la confiança, en la solidaritat, en la responsabilitat i en l'espiritualitat perquè junts puguem construir projectes de vida digna i de vida justa per a temps llargs. Freire (2012) atén els conflictes de la seua època i com a testimoniatge elabora una bella proclama sobre el mestre:

No puc ser professor si no percep cada vegada millor que la meua pràctica, com que no pot ser neutra, exigeix de mi una definició. Una presa de posició. Decisió. Ruptura. Exigeix de mi triar entre això i allò.

*No puc ser professor en favor de qualsevol i en favor de no importa què.
 No puc ser professor en favor simplement de l'home o de la Humanitat, frase d'una vaguetat massa contrastant amb el concret de la pràctica educativa.
 Soc professor en favor de la decència contra la falta de pudor, en favor de la llibertat contra l'autoritarisme, de l'autoritat contra el llibertinatge, de la democràcia contra la dictadura de dreta o d'esquerra.
 Soc professor en favor de la lluita constant contra qualsevol forma de discriminació, contra la dominació econòmica dels individus o de les classes socials.
 Soc professor contra l'orde capitalista vigent que va inventar aquesta aberració: la misèria en l'abundància.
 Soc professor en favor de l'esperança que m'anima malgrat tot.
 Soc professor contra el desengany que em consumeix i m'immobilitza.
 Soc professor en favor de la bellesa de la meua pròpia pràctica, bellesa que es perd si no cuide del saber que he d'ensenyar, si no lluite per aquest saber, si no lluite per les condicions materials necessàries sense les quals el meu cos, descurat, corre el risc de debilitar-se i de no ser ja el testimoni que ha de ser de lluitador pertinaç, que es cansa, però no desisteix. (pàg. 97-98)*

Ací estem llavors en aquest agermanament existencial, el qual ens convida a llegir i a rellegir l'obra pedagògica de Paulo Freire i, al costat d'ella, reconèixer la seua biografia filosòfica, poètica, antropològica i educativa⁵ i permetre'ns —amb Gioconda Belli (2018)— dir que

escriure m'ha permès accedir a l'altre i l'altra; m'ha donat ulls per a mirar més enllà de mi mateixa, per a entrar en altres cossos, saber-me un ésser múltiple, per a aprendre a voler i a afligir-me per la grandesa i misèria de la nostra espècie, però també per a qüestionar-ho tot, per a rabiar a estones sense entendre, parafrasejant a Rubén Darío, d'on venim i per a on anem. (p. 20)

Ací ens trobem per a cuidar la vida, amb la lluminositat del cant que fa gust de llavor i a collita; amb la memòria d'huracans, pluges, mars i rius per a humitejar l'horror de la guerra; amb l'escorça de la poesia, per a despullar les pors i les resistències.

Ací estem, poblant de cuques de llum les seues paraules per a desafiar aquesta pedagogia del bonsai⁶ i aquesta educació del porxe que s'està imposant com a llibret en la formació de noves generacions de professors/es i educadors/es populars.

Ací estem, pastant les seues paraules generadores al voltant de la consciència crítica, el diàleg de sabers, l'inèdit viable, la reflexivitat en l'acció, els cercles de la cultu-

⁵ Important reconèixer alguns dels treballs sobre Paulo Freire en: Alfonso Torres, Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía, Germán Mariño, Lola Cendales, Santiago Gómez (educadors colombians); Walter Kohan, Adriana Puiggrós, Anahí Guelman, Mercedes Palumbo (educadors argentins); Moacir Gadotti, Danilo Streck, Carlos Rodríguez Brandao, Nita Freire (educadors brasilers); Fabián Cabaluz, Jorge Osorio (xilens).

⁶ Recreem aquest plantejament d'Hugo Zemelman i Estela Quintar, per als qui la pedagogia del bonsai consisteix a formar éssers humans harmoniosos però xicotets, és a dir, sense força, sense capacitat d'acció, sense imaginació. Pedagogia que produeix subjectes desfonats sense força, sense vitalitat. Subjectes destinats a obeir i a seguir instruccions. Estela Quintar (Salcedo, 2009), afirma: «La pedagogia del bonsai és el procés formatiu que va mutilant suau, responsable, ordenadament i tècnicament la capacitat de pensar creatiu» (p. 124).

⁷ El text que Federico García Lorca va llegir en la inauguració de la biblioteca del seu poble, Fuente Vaqueros, al setembre de l'any 1931, és una de les defenses més fortes, senzilles i emotives que poden trobar-se sobre la importància de les biblioteques.

ra, la naturalesa ètica de la pràctica, la pedagogia com a resistència...; i podríem continuar rastrejant en l'acte de llegir com un gest i moviment d'alliberament que ens permet continuar empentant l'esperança en aquests temps tan adversos, hostils i cruels. Quina millor promesa de lectura que retornar a les seues paraules:

No soc esperançat per pura tossuderia, sinó per un imperatiu existencial i històric. (...) La meua esperança és necessària però no és suficient. Ella no guanya la lluita, però sense ella la lluita flaqueja i titubeja. Necessitem l'esperança crítica com el peix necessita l'aigua incontaminada. (2011, p. 24)

Convoquem a encantar-nos novament amb les seues paraules, amb renovats gestos, amb una lúcida esperança que ens permeta activar i enfortir les actuacions sentipesants que la seua proposta pedagògica reclama. I a partir d'aquest reconeixement de Freire, recordem aquest text del poeta espanyol Federico García Lorca (1931):

No sols de pa viu l'home. Jo, si tinguera gana i estiguera desvalgut al carrer no demanaria un pa; sinó que demanaria mig pa i un llibre. I jo ataque des d'ací violentament a qui solament parla de reivindicacions econòmiques sense nomenar mai les reivindicacions culturals, que és el que els pobles demanen a crits. Bé està que tots els homes mengen, però que tots els homes sàpiguen. Que gaudisquen tots els fruits de l'esperit humà perquè el contrari és convertir-los en màquines al servici d'Estat, és convertir-los en esclaus d'una terrible organització social.

*Jo sent molta més llàstima d'un home que vol saber i no pot, que d'un famolenc. Perquè un famolenc pot calmar la seua fam fàcilment amb un tros de pa o amb unes fruites, però un home que té ànsia de saber i no té mitjans, pateix una terrible agonia perquè són llibres, llibres, molts llibres els que necessita i on estan eixos llibres?*⁷

Este somni de Lorca es recrea en les veus literàries de l'escriptora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2011) amb el seu relat *El perill d'una història única*; o en la lectura antiracista i feminista de Toni Morrison, la primera Nobel de literatura afroamericana, qui en el seu discurs, va narrar el següent:

La dona és filla d'esclaus, negra, americana i viu sola en una xicoteta casa fora del poble. La seua reputació respecte de la seua saviesa no té parell i és inqüestionable. Entre la seua gent ella és alhora la llei i la seua transgressió. L'honor i el respecte que li tenen va fins molt més enllà del seu poble; arriba fins a la ciutat on la intel·ligència dels profetes rurals és una font sorprenent.

Un dia a la dona la visiten uns joves que venen amb la intenció de desaprovar la seua clarividència i posar en evidència el frau que creuen que ella és.

El seu pla és simple: entren a la seua casa i li fan una única pregunta, la resposta manifesta de la qual manifesta la diferència que tenen amb ella, una diferència que veuen com una profunda ineptitud: la seua ceguesa. Se li posen enfront i un li diu: «Anciana, tinc a la meua mà un ocell. Diga'm si està viu o mort».

Ella no contesta i repeteixen la pregunta: «Està viu o mort l'ocell que tinc?» Tampoc contesta. És cega i no pot veure als seus visitants, molt menys el que tenen a les seues mans. No sap el color de la seua pell, d'on venen ni si són homes o dones. Només coneix els seus motius. El silenci de la dona és tan llarg que els joves tenen dificultat per a aguantar el riure.

Finalment parla i la seua veu és suau, però severa. «No sé», diu; «no sé si l'ocell que tenen està viu o mort, l'única cosa que sé és que és a les seues mans. És a les seues mans».

És a les nostres mans, és decisió nostra, tornar a llegir a Freire. Perquè llegir-lo és habitar el temps de l'anhel, un temps compartit i vinculant amb les textures de les nostres existències. És construir i sostindre els vincles comunitaris en la radicalitat de la seua política que dialoga amb els conflictes d'aquesta època, les seues rebel·lies i militàncies. És recuperar el seu inèdit viable i fer-lo nostre, tan nostre que ens permeta compartir una humanitat que hui al nostre país està sent despullada per a possibilitar arrelar-nos en cossos fraterns, cossos que estimen, cossos que abracen, cossos que senten por. Cossos disruptius, transgressors, subversius. Cossos en comunitat.

Freire és memòria i és el nostre avenir, és el nostre respir i horitzó, els quals ens permeten continuar apostant a l'educació alliberadora, a l'educació popular, l'educació comunitària, l'educació rural, les educacions pròpies, l'etnoeducació, les pedagogies crítiques, les pedagogies feministes, les ecopedagogies, les geopedagogies; en suma, tota una pedrera de pedagogies insubmises, provocadores, desitjants i problematitzadores.

Gràcies Freire i a totes les generacions d'educadors i d'educadores populars⁸ que han fet possible que el seu pensament sobre l'educació alliberadora continue sent una poètica de la llibertat, de la resistència, de l'autonomia i de la indignació. Necessitem una educació que porte a l'home i a la dona a noves recerques i invencions enfront dels problemes d'aquest temps i d'aquests espais formatius; que ens permeten fecundar les nostres potències de somiar i d'actuar en un diàleg amb moltes veus; un diàleg territorialitzat, on el cos, els afectes, la memòria, la història, la justícia, la dignitat, els conflictes i els vincles siguin part de les nostres rebel·lies quotidianes. Arrepleguem el teu llegat i el resignifiquem amb:

La força de les nostres veus, sabers i pràctiques.

La lucidesa dels nostres pensaments i les nostres lluites.

La vitalitat de nostres unions diverses i transgressores.

⁸ Generacions que hui et recorden en l'obertura de nous camins i en la construcció d'un projecte històric d'un món comú. La nostra gratitud a la Plataforma llatinoamericana 100 veus per Freire, organitzada pel Centre Internacional d'Investigacions i CLACSO; al Consell d'Educació Popular d'Amèrica Llatina i el Carib (CEAAL). A Colòmbia: Centenari Paulo Freire, coordinat per la Mobilització Social per l'Educació, iniciatives universitàries com les agències per la Universitat Pedagògica Nacional: Càtedra doctoral Paulo Freire, les educacions i les pedagogies emancipadores en el segle XXI, coordinada pels professors Alfonso Torres i Pietat Ortega; Càtedra Paulo Freire coordinada pel col·lectiu d'educadors populars.

La saviesa d'allò comú amb els seus afectes, cures i conflictes.
La generositat de la resistència en procura de la justícia i la dignitat.
L'amorositat del diàleg intergeneracional que es teixeix entre solidaritats.

La urgència per fer-nos responsables de tants i tants jòvens, dones, hòmens, xiquets i xiquetes víctimes de la violència política, de la violència social, cultural i simbòlica que produeix l'Estat; la que està ancorada a les realitats que ens travesen i en les quals hui a penes ens permeten sobreviure a aquesta violència de la desesperança.

Arrepleguem el teu llegat sentipensant en els nostres cants, com aquest que interpreta la cantautora argentina Teresa Parodi:

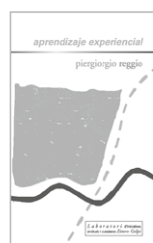
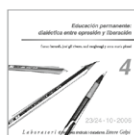
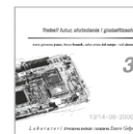
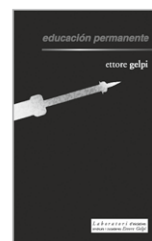
Crec
Necessite germà que em digues puc
Amb les mateixes ganes que ho dic jo
Necessite germà que ens trobem
En una mirada, en una cançó.
I crec en vós i en mi, en mi i en vós
En la complicitat de la il·lusió
No deixes de creure en vós i en mi.
En mi i en vós.
Porte en la guitarra un amor urgent
Que em dona coratge amb obstinació.
L'esperança invicta em sosté sempre
Tan intensament que no tinc opció.
Perquè crec en tot el que ens devem.
Perquè crec en aquesta la nostra rebel·lió,
d'amorosa vida, d'amorosa força
d'amorosa ràbia, d'amorós amor.

Referències bibliogràfiques

- AK'ABAL, H. (2009). Crit. Editorial Maia.
BELLÍ, G. (2018). *Rebeliones y revelacioness*. Txalaparta.
FANÓN, F. (1986). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica.
FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
FREIRE, P. (2008). *El proceso de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
FREIRE, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
FREIRE, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: siete saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

- FREIRE, P., & MACEDO, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- FREIRE, P., & SHOR, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- GARCÍA-LORCA, F. (1931). *Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/alocucion-al-pueblo-de-fuente-vaqueros-discurso-leido-por-la-inaguracion-de-la-biblioteca-publica-de-fuente-vaqueros-septiembre-1931-998622/html/a5692ac7-3664-4749-84da-9837f987e46d_2.html#I_o_
- KOHAN, N. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Clacso.
- MÉLICH, J.-C. (2020). *La sabiduría de lo incierto: lectura y condición humana*. Tusquets.
- MORRISON, T. (2019, 6 d'agost). Llegiu ací el discurs antiracista i feminista de Toni Morrison en arreplegar el Nobel de Literatura. Abc.es. https://www.abc.es/cultura/abci-aqui-discursoantirracista-i-feminista-toni-morrison-arreplegar-premi-nobel-201908061717_noticia.HTML
- MOUAWAD, W. (2011). *Incendios. Parte I y II de la Tetralogía: La sangre de les promesas*. Los Textos de la Capilla.
- NGOZI, Ch. (2011). *El peligro de la història única*. Penguin Random House.
- OSORIO, J. (2018). *Freire, entre nos*. Nuevas Miradas.
- RODRÍGUEZ-BRANDAO, C. (2014). *El niño que leía el mundo: una historia de personas, de letras y de palabras*. Desde Abajo.
- SALCEDO, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista amb Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-134.
- STRECK, D. (2008). *El diccionario Paulo Freire*. Ceaal.
- ZEMELMAN, H. (1987). *Conociento y sujetos sociales*. El Colegio de México.
- ZULETA, E. (2005). *Elogio de la dificultad*. Hombre Nuevo Editores.

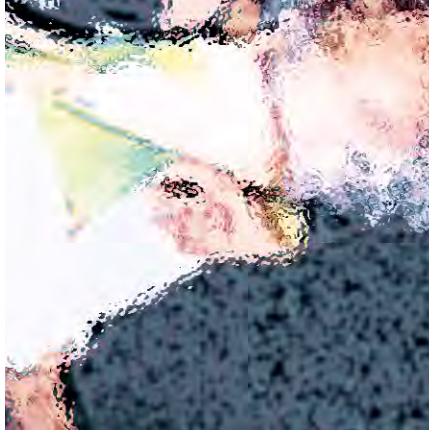
Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 **Novetlè** • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com



dialògica

Elogi de la política

Gustau Muñoz

(Xàtiva, 21-1-26; L'ESQUEIX de Bosch i Morata a Mónica Oltra Jarque)



Justament en un moment com l'actual, de descrèdit molt estès de la política, cal defensar la política. Un cert tipus de política, per descomptat: la política com a espai obert als ciutadans, com a expressió de la ciutadania, en un entorn de llibertat i igualtat.

I cal fer-ho amb més força i convicció que mai, perquè en el fons la política és una conquesta de civilització: un instrument insubstituïble de regulació i negociació, d'expressió d'idees i de defensa legítima d'interessos contraposats. La política en la modernitat —a partir de la Revolució Francesa— és l'espai d'activitat humana que permet reconduir i civilitzar els conflictes inherents a la vida social. Perquè com bé sabem, on hi ha vida hi ha conflicte. La qüestió és com es dirimeix...

Enfront de la força bruta, el diàleg, la negociació, les normes o regles del joc i l'apel·lació a la voluntat popular. Enfront de la llei del més fort, drets, compensacions, mediacions, transaccions, formació d'una voluntat col·lectiva matisada, informada i ordenada.

La política és l'espai d'intervenció de la gent, del poble, de les persones normals i corrents, dels ciutadans. Més enllà dels poders tradicionals que han

ocupat històricament els centres de decisió —els senyors feudals i els reis absoluts, en la seua època; els cacics, les oligarquies, i els dictadors, després; els poders econòmics tothora i, en part, encara avui—, la política és un espai on la igualtat dels ciutadans com a titulars de drets es manifesta i s'imposa.

Vivim avui temps de menyspreu de la política, de descrèdit de la política i de proliferació d'un fenomen terriblement corrosiu, que és l'*antipolítica*. L'*antipolítica* és la negació de la política entesa en els termes que acabe d'assenyalar per tal de substituir-la per una altra cosa, per la *nèmesi* de la política, per la dominació i l'opressió descarnades.

L'elogi que jo faré, per tant, és de la política democràtica, basada en la llibertat, la igualtat i la fraternitat. És a dir, no la política en abstracte, genèrica, que inclouria també l'*antipolítica*, perquè sovint la negació de la política el que persegueix és substituir-la per un altre tipus de política. Ja sabeu allò que va dir-li el general Franco a un col·laborador seu: "*Usted haga como yo, no se meta en política*"... Ell no "feia política" —deia amb cinisme suprem—. Exercia "*el mando*", i punt.

Però evidentment, feia política —i tant, durant 40 anys!— en el sentit que governava la cosa pública, feia de mediador entre interessos diversos, distribuïa els recursos públics entre fins alternatius i negociava amb potències estrangeres fent ús de prerrogatives que no li havia atorgat el poble sobirà. Feia **política antipolítica**: negava la intervenció conscient i lliure dels ciutadans, reduïts de nou a la condició humil·liant de súbdits.

Una manera de maltractar la política autèntica, que és la política democràtica, és atiar el foc de l'*antipolítica*, considerar "la política" una cosa fosca, vergonyosa, de transaccions inconfessables, de venalitat, de corrupció inherent, divisiva i a la fi ineficaç. Una de les justificacions més reiterades i sistemàtiques de la dictadura franquista fou justament aquesta crítica indiscriminada, fal·laç i demagògica de la política. De la política democràtica, evidentment. I ho veiem encara avui quan s'estigmatitzen pactes i acords parlamentaris totalment legítims entre forces democràtiques. Probablement és l'herència enverinada del franquisme en l'inconscient col·lectiu, que actua encara en una part de la població.

He dit d'entrada que vivim un moment de deslegitimació tramposa de la política com a tal, perquè s'ataca la política i els polítics així, en bloc, quan estrictament i realment el que s'ataca és la política democràtica, el que jo considero l'autèntica política.

¿D'on ve el desprestigi actual de la política, que es resol sovint en allunyament, escepticisme, passivitat, inhibició i fórmules molt esteses i repetides del tipus: "No hi ha res a fer", "A mi no m'aporta res, no em soluciona res" o bé "Tots els polítics són iguals"...?

Més enllà dels atacs o de l'assalt de l'*antipolítica* —que avui vehiculen partits molt concretes i sobretot una galàxia de pseudo-mitjans de comunicació, que confi-

guren un engranatge molt engreixat, amb la participació d'organitzacions *ad hoc* i el concurs d'una part del poder judicial—, més enllà de l'antipolítica, cal ser conscients que el desprestigi de la política té moltes causes. Algunes d'ordre intern, de disfuncions, errors i desviacions inacceptables. Faig referència a derives i actuacions d'alguns agents polítics, lligades a l'abús, a comportaments impropis i a la corrupció.

Són disfuncions internes corrosives, que cal saber identificar, prevenir i combatre. La corrupció és una patologia de la política, una desviació dels seus objectius proclamats i reconeguts. La corrupció —que és l'apropiació fosca i il·legal de recursos pú-



blics— contribueix com cap altra cosa al descrèdit de la política, perquè genera desafecció, allunyament, escepticisme i passivitat. Aplana el camí a l'antipolítica.

Ara bé, cal anar a pams. Si mirem més de prop la qüestió, comprovarem que ben sovint el desprestigi de la política té a veure també amb el seu fracàs com a instrument de canvi i compensació dels desfavorits enfront dels poderosos.

Perquè la política no es fa en el buit, no és, o no és només, “*l’art de governar la Polis*”. La política emana i es projecta a una societat concreta. La política democràti-

ca no pot fallar a la ciutadania, a les majories socials. No pot sucumbir a les pressions i xantatges de poders econòmics, socials o fàctics minoritaris que persegueixen els seus interessos ultra-privats. Ha de governar amb decisió i contundència, sense equivocar-se de destinatari. Quan s'acumulen els errors en aquest terreny i apareixen, ací i allà, episodis de corrupció, convenientment magnificats, la desafecció està servida.

No podem obviar un fet determinant: vivim en societats asimètriques, escindides i desiguals. Hi ha una *enorme* desigualtat social i econòmica, que a més és creixent, i això representa una dissonància cridanera amb la igualtat democràtica, proclamada als textos legals. El vot és igual per a tothom: un home o una dona, un vot. Però el poder social i la capacitat d'influència estan repartits d'una altra manera, gens igualitària. L'home o la dona del poble parlen i influeixen en un àmbit restringit, amb la família o els amics, el milionari o el grup de pressió compra mitjans de comunicació que entren a les cases i als telèfons mòbils de tots...

Per això, entre altres coses, la política democràtica té com una de les seues prioritats corregir la desigualtat, perquè en un altre cas a la fi tot esdevé una ficció. Una societat excessivament desigual no és tendencialment democràtica. No es pot perdre de vista la capacitat d'influència i de condicionament dels grups de pressió, del poder econòmic, armats amb una gran força mediàtica i connexions amb sectors dels poders fàctics, entre ells el poder judicial.

A la qual cosa cal afegir també les interferències externes. No són, ni de lluny, cosa d'avui. Les polítiques nacionals no són illes, els Estats estan cada vegada més interconnectats. Funcionen en un context determinat, estan travessades per influències i intervencions alienes, que poden arribar a la ingerència i, en l'extrem, a l'ocupació oberta o disfressada. Ho veiem aquests dies amb les iniciatives desbocades del president dels Estats Units, que intervé i amenaça obertament, sense amagar-se'n, amb un estil mafiós i de matonisme que fa feredat i fa evocar temps terribles, no tan llunyans en el temps. **Trump personifica avui l'antipolítica a escala internacional.**

Es va veure ben clar en la crisi dels anys trenta, amb la intervenció de Hitler i Mussolini —dels nazis i dels feixistes— contra la Segona República Espanyola. No són coses abstractes o episodis remots. Xàtiva fou bombardejada —com Alacant i València— per l'aviació feixista italiana (el 12 de febrer del 1939).

I això ens du de ple a l'escena internacional, tan complicada. Ara el món s'ha fet més impenetrable, més incompreensible. Molta gent es dol d'una situació massa complicada i abstrusa. No s'entén res. Hi ha raons per a pensar-ho, però no és exactament això: “no s'entén res” si apliquem els criteris i els punts de referència de les dècades posteriors a la Segona Guerra Mundial, després de la derrota del nazi-feixisme, quan es va escriure a foc la consigna “mai més”.

Mai més polarització suïcida, persecució i discriminació; mai més capitalisme salvatge no regulat que provoca crisis com la de 1929; mai més crítica aberrant i des-

trucció de la democràcia, cerca de l'enemic interior i del grup humà a què excloure i declarar causa de tots els mals; mai més guerra civil, mai més guerra a Europa, mai més colonialisme ni imperialisme; mai més persecució i destrucció de minories, massacres, genocidis; mai més feixisme. I amb el temps, per a una part important de l'esquerra, sobretot a partir de 1956 i de 1968, mai més comunisme si derivava a res semblant a l'estalinisme.

A l'alçada de les primeres dècades del segle XXI observem una reversió carregada de perill de conquestes, institucions i maneres de fer que semblaven assentades, quan



es podia considerar que malgrat tantes coses nefastes la civilització dels conflictes interns i externs havia fet passos endavant, fins i tot irreversibles, gràcies al dret internacional i a l'Organització de les Nacions Unides, la Cort Penal de La Haia i tantes altres instàncies que configuraven un ordre internacional basat en normes acordades.

Ara tot ha canviat o està en greu perill: el president d'Estats Units, Donald Trump, erosiona dia rere dia el dret internacional i els fonaments de la democràcia a Amèrica i terroritza els immigrants; Netanyahu ha dut a terme una operació que

molts consideren genocida a Gaza i que provoca calfreds; Bukele, a El Salvador, promou un empresonament massiu en condicions brutals —nul respecte pels drets humans— per a combatre les bandes de delinqüents juvenils; Duterte resolía el problema de les drogues a Filipines simplement assassinant els toxicòmans: si no hi ha demanda, tampoc oferta; Putin enverina els opositors i fa guerres implacables per reconstruir l'imperi rus alhora que mira de desestabilitzar la democràcia a Europa; a Sudan té lloc ara mateix una catàstrofe humana sense precedents, que ni tan sols és notícia; a Myanmar —l'antiga Birmània— la minoria dels *rohinya* són acaçats sense



pietat; Viktor Orbán a Hongria, país que pertany a la UE, desmunta l'estat de dret democràtic; Jair Bolsonaro va intentar un colp d'estat al Brasil; a Madrid, Isabel Díaz Ayuso combina autoritarisme, analfabetisme, negocis bruts i demagògia; a l'Argentina, Javier Milei fa una contra-reforma fiscal i unes retallades que enfonsen en la misèria les capes mitjanes i populars i du el país al precipici, salvat *in extremis* per Trump amb una injecció extraordinària de fons econòmics (una vegada el 2025, ja veurem si n'hi ha més); a Itàlia, el país del transformisme polític, Meloni, ex neofei-

xista, tracta de fer oblidar el seu passat i de mostrar-se pragmàtica, *ma non troppo*. I així successivament...

Per tot arreu el material humà esdevé fungible. Com els *Luftmenschen* als anys trenta, que acabaren a Auschwitz o Treblinka... Els exemples podrien multiplicar-se al món àrab/islàmic, amb l'opressió de les dones com a Iran i la brutal repressió, els estralls del fonamentalisme i la manca d'escrúpols de grups terroristes com Hamàs o Estat Islàmic, o els talibans a Afganistan que taquen les dones a casa i els neguen el dret a l'educació. A la Xina, que referma la dominació sobre Xinjiang o el Tibet, assa-gen un totalitarisme de vigilància massiva que confirma —o desborda— les distòpies dels grans visionaris del món modern, com Aldous Huxley o George Orwell.

A Europa proliferen moviments d'extrema dreta nostàlgics de l'autoritarisme o del totalitarisme que fan de la immigració el boc expiatori —o el cap de turc— dels neguits i les frustracions de tanta gent que “no entén res” —atemorida davant un futur incert, espantada per la pèrdua de poder adquisitiu o la bogeria del preu de l'habitatge— i que rep “informació” i interpretacions manipulades a través d'una sistemàtica —les xarxes, els bots, els xats, les televisions ultres— que no és innocent ni espontània, sinó calculada i programada.

Tot això és un escàndol que hauria de mobilitzar la consciència civil d'una ciutadania identificada amb els valors democràtics i humanístics derivats de la victòria de l'antifeixisme a la Segona Guerra Mundial o, simplement, de la gent amb un mínim sentit de la decència humana. A Espanya es perfila una nova Santa Inquisició de la mà del PP i Vox, amb l'objectiu explícit d'expulsar del cos social el dimoni Sánchez, culpable d'haver pactat amb l'esquerra i els separatistes (però ens podríem preguntar: ¿culpable d'això o d'haver pres mesures socials i haver augmentat les pensions i el salari mínim?). A Catalunya la hipòtesi de relleu pren una forma inquietant, centrada en l'animadversió radical cap a la immigració. Es troba en procés, no s'ha decantat encara, però és molt significativa i podria ser *letal* per al catalanisme. Al País Valencià desgoverna una dreta d'un extremisme paranoide sense precedents: *destituent*, primària, militant de l'anti-cultura, que malbarata l'autogovern que tant ens costa aconseguir.

Al món occidental —Estats Units, el Regne Unit, França, Itàlia, Holanda, Suècia, Alemanya, etc.— és evident que la immigració ha esdevingut “el” tema. Controlada o no. És un fenomen cabdal, que no es pot despatxar amb quatre fórmules elementals de benpensants ben situats (com sol passar). És un desafiament immens en una època en què el capitalisme post-industrial ha dut al mínim les taxes de reemplaçament de la població autòctona. Que se sent assetjada i no sap ben bé per què ni per qui. I tira mà a l'explicació més fàcil i a l'abast. Per la seua banda, l'esquerra —tant la més tradicional com l'altra— està mal equipada per a entomar aquesta qüestió, i no només aquesta.

La globalització se'ls ha anat de les mans als instigadors, com el geni de la làmpada a l'aprenent de bruixot. Ara la voldrien fer reversible: una tasca complicada. Trump està en això, enmig d'eixides de to i moviments erràtics que no deixen veure clarament un disseny definit. Però la clau la trobaríem en el pànic davant el declivi de l'hegemonia nord-americana, en termes econòmics, demogràfics, tecnològics i militars. En el cas dels Estats Units de Trump, la història ha pres el pitjor rumb possible. Està socarrant el romanent de prestigi democràtic que malgrat tot retenia aquell país.

El món dels anys vint i trenta del segle xx, després de les massacres bestials de la Primera Guerra Mundial, es va caracteritzar pel que els historiadors han anomenat la “brutalització” de la política. Els veterans de guerra sense inserció en la vida social campaven. A Itàlia els “*Arditi*”, a Alemanya els “*Freikorps*” i després les SA (*Sturm-Abteilung*) del partit nazi. A França els “*Camelots du roi*”, a Romania la “Guàrdia de Ferro”. A Espanya els cadells del feixisme falangista i l'arquetip de la Legió, encara reclosa al Nord d'Àfrica, però que aviat massacraria també a la Península. El món del segle xxi que ja anem coneixent va per un camí no igual —res no es repeteix tal qual—, però malauradament semblant. Tots els símptomes ens en parlen. Amb un mínim de visió històrica es pot pensar que una crisi econòmica profunda —com la que seguí al crack del 1929— marcaria una gran inflexió i seria l'espurna que encendria un gran foc, un incendi “de cinquena generació”, com diuen els tècnics forestals.

I què hem de fer?, es preguntarà. Què cal fer? Doncs, hi ha molta feina a fer. D'entrada prendre consciència del que hi ha en joc. Després posar en marxa una gran mobilització dels esperits, de la cultura, de la ciutadania, un gran moviment en defensa de la democràcia i la civilització, de la política. De la política democràtica.

Capaç de conjugar com pertoca passions i interessos. Conjugar, acordar, connectar els interessos concrets i tangibles —salari, rendes, ajudes socials, habitatge, condicions de vida, poder adquisitiu, sanitat, ensenyament, seguretat vital, etc.— de les majories populars, del camp i la ciutat, amb la passió democràtica i amb la voluntat de ser, individual i col·lectiva... No serà fàcil, però això caracteritzaria, en síntesi, l'antifeixisme del segle xxi. ¿Qui ha dit que seria fàcil conjugar la igualtat i la diferència, l'afirmació de la llibertat de les dones i la redefinició de la masculinitat, per exemple? ¿O bregar amb les contradiccions entre autòctons i nousvinguts o entre generacions majors i generacions joves ascendents que no troben el seu lloc? Gens fàcil, però imprescindible! El nou autoritarisme excoient, el nou feixisme, furga en aquestes contradiccions, i cal donar respostes contundents, imaginatives, entenedores, intel·ligibles per a les grans majories socials.

Com ha dit lúcidament l'escriptor Antonio Scurati, davant la crisi de la democràcia en què ens trobem, i que encara es podria agreujar molt més, hem d'assumir el llegat de l'antifeixisme històric i alhora renovar-lo radicalment. “Avui és possible un antifeixisme cívica, i no ja ideològic, un antifeixisme... que duga tothom a prendre po-

sicions sota la bandera de la democràcia. La democràcia de tradició europea. No n'hi ha cap d'altra. Avui és finalment possible un antifeixisme de tots, de tots els demòcrates sincers, qualsevulla que siga la seua orientació política personal. És possible i és necessari.”

No puc estar-hi més d'acord.

Elogi del treball comunitari i sociopolític i de l'educació

*Intervenció de Mònica Oltra Jarque en la recepció
de l'Esqueix Francesc Bosch i Morata el 21 de gener de 2026*



Gràcies a totes les persones que esteu presents en la sala.

Gràcies a les entitats que heu decidit que este Esqueix enguany siga per a mi.

Per a mi és un honor. Emocionant.

Hem d'utilitzar un poc la risa, i més hui que encara estem amb el cor encongit amb les víctimes del metro i és inevitable parlar, sentir, plorar... les víctimes d'Adamuz, que tenen molt que vore en tot el que hem parlat hui.

Anem massa apressa a lo millor, volem anar massa apressa.

Vull agrair a tots els membres de la mesa les seves paraules. A totes les autoritats que esteu ací, que més que autoritats sou amics i amigues. Gràcies a la representant de l'Ajuntament de Xàtiva; perquè... tinc en Xàtiva un fil invisible que m'uneix. Des de que era xicoteta i mon pare s'entestava en vindre ací el 15 d'agost, que és una època molt fresqueta, mon pare, de la Vall d'Albaida, Quatretonda...

Aleshores, Xàtiva sempre ha sigut una ciutat molt benivolguda i, en acabant... no sé com sempre he acabat ací, perquè realment, no sé si ho sabeu... però estic estudiant a Xàtiva, soc una persona adulta que estudia, no en el Francesc Bosch i Morata, però sí en el CIPFP la Costera. De fet, ha vingut la meua tutora, i em fa molta alegria, i promet acabar el tema eixe que hem d'acabar.

Gràcies també a Gustau per la seva conferència. Eixa manera de viure, i definir-nos com a *democratistes*, crec que ja no és suficient amb ser demòcrata. Ara ja hem de ser activistes, *democratistes*... ¿no? I gràcies també a tot este univers Francesc Bosch i Morata: hi ha una personeta que fa un temps, molt de temps, em va ensenyar qui era Francesc Bosch i Morata; Miquel ha sigut una alegria vore't ací... com no, si es tractava de Bosch i Morata.

I gràcies pel concepte-imatge-praxis de que la política fa més falta que mai, i fa més falta que mai en temps difícils i de foscor. La reivindicació de la política, que va més enllà, Gustau, d'organitzar la vida pública. Hui en dia, la reivindicació de la política té a vore en la vida mateixa, té a vore en la supervivència, té a vore en que algú ha decidit que ací sobra gent. I la gent que sobra... és evident que anem a ser sempre els mateixos, els fills i filles, nets i netes... de la classe treballadora.

Per tant, en una tessitura internacional, també a casa nostra, en què la política ja no només és organitzar l'esfera pública, sinó que és la ferramenta que la classe treballadora necessitem per a la supervivència, per a la vida... en eixe panorama és en el que hem de practicar el nostre activisme.

A nivell internacional, Gustau ha fet un repàs per totes les felonies que en este moment passen al mon. Jo em centraré en Gaza, perquè sembla que ja no se'n parla tant, va arribar Trump, va dir que hi havia pau, però...

la gent continua seguint sent assassinada, morint de fred... I jo crec que Gaza és un experiment internacional que es fa per a vore quina tolerància tenim a la crueltat. Sincerament, pense l'objectiu més important del genocidi en Gaza, és testar a la població mundial, la seua tolerància a la crueltat, a la injustícia, i a la més execrable de les pràctiques com és exterminar un poble.

L'imperi ha decidit que si a Gaza funciona, funcionarà en altres llocs, ¿no? Des de la destrucció del simbòlic, perquè seguint a Lacan, els 3 cercles que establia Lacan, el simbòlic, l'imaginari, i el real. El simbòlic és el més important perquè és el que determina com



conviure. El dret internacional sempre ha sigut el dret més simbòlic de tots els drets perquè té el més simbòlic de tots els llenguatges. Perquè quan un diu “no entenc el que estàs fent en Groenlàndia”, per molt que hi haja coses en eixe missatge que no ens agraden, lo que està dient és que no està d'acord i anem a combatre-ho, això se'n diu diplomàcia.

Però... ¿quan destrueix Trump “el simbòlic”? Davant de tot el món, quan rep a Zelenski a la Casa Blanca i l'humilia davant de tota la comunitat internacional, a un president d'un país sobirà —al que jo no li tinc especial *apreci*— però que és un

president d'un país sobirà, en eixe moment ja estava clar que l'ordre mundial havia canviat.

I per tant, tota la resta... emportar-se un president, segrestar-lo, posar-lo sota una jurisdicció que no li compet amb acusacions que tot el món està reconeixent que són falses, que li donen el premi Nobel a d'ell de part de la senyora esta...

Això és un trencament, i l'ha dit molt bé el Primer Ministre de Canadà, que ha dit que açò és un trencament de l'antic ordre, i que la nostàlgia no ens protegirà, i que la nostàlgia potser un refugi mental, potser un refugi que ens done certa calma, però ací allò que cal és que es passe a l'acció col·lectiva, amb aliances de països mitjans i xicotets, dels “losers”. És com si estiguérem en la pel·lícula de *Star Wars*: imperi o república.

De fet, l'oposició d'USA front Trump i cia, quin lema tema té? “*No kings*”, i em recorda a un altre que no es tan vell, que diu “*ni deus, ni reis, ni tirans*”. I efectivament, la cosa va d'aliances, a nivell internacional evidentment, però a nivell local, a nivell nostre, del món en el que vivim nosaltres, eixes aliances s'han de teixir entre les persones i efectivament la democràcia va estar molt bé per a tombar l'antic règim però el tardo-capitalisme ha soterrat definitivament a Adam Smith. I allò de la riquesa de les nacions, *todo para algunos y nada para el resto...* ha estat substituït per altres tirans. Crec que la democràcia necessita un *reset*. Fa 250 anys quan inventaren això, no podien imaginar els avanços o els canvis de societat, de ciència, de tecnologia, d'informació... En l'edat mitjana probablement al llarg de la seua vida una persona tenia menys informació de la que al segle xx podies trobar en un diari en un dia. Però ara 25 anys després de finals del segle xx..., ara mateix morim de desinformació per allau. I, sobretot, perquè no sabem ja què és veritat i què és mentida, i perquè una ferramenta com la IA —a falta d'intel·ligència natural— pot esdevenir una amenaça molt perillosa, perquè l'objectiu no és que la gent es crega la mentida, sinó generar la inseguretat que suposa no saber allò que és veritat i allò que és mentida. No hi ha res que més et lleve la terra de baix els peus que no saber el terreny que estàs xafant. Això genera moltíssima ansietat, i està lligat amb els problemes de salut mental que està generant també massivament el tardo-capitalisme. Ansietat a través de la incertesa, a través de la pressa, a través de la precarietat.

Així que s'ha de fer una bona separació dels tres poders clàssics —el judicial, el legislatiu i l'executiu— en les noves democràcies, si volem que la democràcia continue sent una ferramenta útil amb el poder econòmic i mediàtic. La separació només dels tres poders ja no serveix, i més quan un d'eixos tres poders té una complicitat, una imbricació total amb el poder econòmic, perquè la selecció de la seua jerarquia és endogàmica i representat dels interessos de la classe alta.

La democràcia és el poder del poble, però la democràcia s'ha anat buidant de contingut i de poder fins a quedar inerm.

Un senyor que té mig milió de milions de dòlars, que això ningú sabem el que és puix les quantitats són estratosfèriques. No les pots imaginar ni concebre. Per tant, hem aplegat a un moment de desigualtat tal que les dos grans amenaces de la humanitat, són per un costat la desigualtat i per l'altre el col·lapse ecològic i el canvi climàtic. Ací, en el repte que suposen eixes dos qüestions ens va la supervivència, i estan íntimament relacionades perquè es necessita una societat cada volta més desigual per a que sobrevisquen els que tenen eixes quanties de diners, propietats...



En aquesta tessitura, en aquest terreny de joc, no podem seguir jugant en el terreny de joc de la oligarquia, ni en els marcs cognitius de la oligarquia, i encara seguim caient en el seu parany. Hem de canviar el focus. Hi ha que obrir portals, obrir portals sempre està bé, com a la sèrie *Stranger things*, entre altres coses perquè hem de diferenciar el que és el món de lo que és el món del revés. Si volem que faça *scroll* al tardo-capitalisme, hem de dir coses que siguin significants per a la gent. I sobretot hem de preguntar. A mi em diuen moltes vegades: què li diries a la gent jove? Jo no tinc que dir-li res a la gent jove, tinc que preguntar-li a la gent jove. La gent jove ha de dir, ha d'esbrinar... el que vol fer.

La democràcia s'ha deconstruït fins a tal punt que... els sistemes tributaris ja no poden redistribuir de la riquesa, perquè tu no pots generar a través de l'IRPF una igualtat entre un senyor que té mig milió de milions d'euros amb un senyor que guanya el salari mínim interprofessional, és impossible, ni en un milió d'anys. Hui els sistemes tributaris ni tan sols serveixen per a generar eixa redistribució. Per tant, cal començar a dir que cal limitar la riquesa, que cal prohibir les activitats econòmiques vinculades a l'especulació i que no tinguem a vore en la producció de bens o serveis. Hem de parlar de limitació de les propietats, hem de parlar de que una persona no necessita tindre tantes vivendes, hem de parlar de que les vivendes haurien de poder estar només a nom de persones físiques, perquè una corporació no habita res, som les persones les que habitem les vivendes. I això és canviar el terreny de joc, perquè sinó, al final acabem parlant en les tertúlies del que ells volen parlar i de les seues ocurrències.

Dintre de tota la foscor sempre hi ha raigs de llum que acaronen l'esperança, i si anem a la bèstia, al ventre de la bèstia, a l'imperi, doncs hi ha raigs d'esperança. Està la ciutat de Nova York que acaba de triar un alcalde socialista, està la ciutat de Chicago que està cridant a la mobilització de la classe treballadora, està l'Estat de Minnesota on el governador està dient que ací fa falta una germania, i on, mentre els para-polícies de la ICE s'estan portant a la gent, la ciutadania està resistint físicament i arrancant dels braços dels para-polícies a les persones que volen portar-se d'aquesta manera il·legal i cruel.

El camí està assenyalat.

Fa falta comunitat, col·lectiu, ben comú, i fa falta alguna cosa que a aquesta ciutat es coneix molt, que és la germania. Necessitem germania. I desenvolupament comunitari. I hem de reivindicar la pell, el tocar-se, l'ajuntar-se.

Ara mateix la política es centra en els vídeos de *tiktok* del dia, i ja està la faena feta.

Per què vos *scrolletgen*? Perquè política és igual a *scroll*. Perquè l'antipolítica, té una explicació. Si una persona assumix que la democràcia ja no li serveix, perquè està inerm, perquè serveix als interessos dels poderosos i oligarques, ¿qui pot esperar que diga que serà una *democratista* i defensora de drets? Això és el que diu la gent, i a la gent se l'ha d'escoltar. La gent no està en la antipolítica perquè ahir es gita normal i hui s'ha alçat feixista. És alguna cosa que està coent-se des de fa temps, a foc lent.

Hem de combatre l'individualisme, entre altres coses perquè és el major enemic de la individualitat, totes les persones som úniques i irrepetibles, però jo com sé què em diferencia de l'altra si no em compare? L'individualisme et deixa a soles. La individualitat es troba sempre en el col·lectiu. Jo sé si soc alta o baixa perquè tinc al costat algú que es més alt o més baixet que jo. Si no tinc element de comparació, si no tinc un altre ésser humà, no existeix la individualitat. A més, en el cas de l'ésser humà l'individualisme és anti-natura. Perquè som una espècie que només pot sobreviure en col·lectivitat. Tenim una socialització en la pertinença una comunitat.

La llei de la selva que es vol imposar, el *sálvese quien pueda*, és la mort segura d'aquells que no han de sobreviure —físicament o cívica—, estem parlant de la irrellevància.

Crec que l'esquerra s'ha de replantejar també quina participació té en tot això. Frases com: "la gent s'ho creu", ens ha de dur a preguntar-nos i tu *¿què fas per a* que la gent no s'ho crega?



L'educació és fonamental, per això jo quan governàvem sempre estava més preocupada, no tant per la rajola de l'edifici —que també—, si no pel que passa dins de l'aula.

Quan l'esquerra assumim el marc hegemònic de la dreta, ja han començat a guanyar. Quan l'esquerra s'apunta al punitivisme, quan l'esquerra s'ha apuntat en algunes ocasions al *lawfare*... quan l'esquerra fa eixes coses, pretén reconstruir la casa de l'amo amb les seues ferramentes, i això és impossible. No es reconstrueix la casa de l'amo amb les ferramentes de l'amo. No guanyarem batalles judicials d'allò que no som capaços de guanyar a la societat i, a més, ens vindrà en contra. No guanyarem

res a través del dret penal demanant més penes o més policia o més repressió, i repasseu últimament els discursos de l'esquerra. No guanyarem res si la societat no té tolerància a la fatalitat... i en aquesta lluita l'educació és fonamental.

La tolerància a la fatalitat és fonamental per a saber distingir allò que és fatalitat i allò que era evitable i que depenia de la col·lectivitat. Però hi ha una part de fatalitat que mai es podrà salvar, si generem una societat que necessita al cap de turc, no analitzarà els fenòmens polítics que hi ha darrere. I jo crec que sabem totes on estem. Quan l'esquerra s'apunta a eixe vagó, està generant una societat acrítica incapaç de raonar. Quan l'esquerra s'apunta a més pena, més dret penal, més policia... està generant i alimentant el cor de la societat que el feixisme necessita.

Només el poble salva el poble, ¿recordeu que allò va ser una consigna al 2024? I es va criticar molt eixa frase per antipolítica. I jo, que m'agrada vore sempre les coses positives, sí, òbviament eixa frase té un rerefons de lament, de l'abandó de la política... només el poble salva el poble quan anaven les riuades de gent jove anant als barris afectats a llevar fang, a portar menjar, a ajudar als congèneres. Però només el poble salva al poble també evoca aquell poble unit, alegre i combatiu del poeta. I jo crec que hem de vore les coses positives que tenim al costat, jo crec que hi ha molta partida per a jugar, per això seguisc posant-me dempeus cada dia. Així és que hem de conrear l'alegria, la unitat, la germania, perquè aquest combat, d'este poble combatiu, ja no admet espera ni treva. *Només el poble salva el poble*, també votant i actuant al si de la seues comunitats i lluitant unit.

Així mateix, us informem que l'Institut Paulo Freire, l'Associació de persones adultes participants, TAREPA-PV i l'Ullal edicions donaran cobertura, en una nova etapa, a l'edició de la revista **quaderns d'educació continua**, amb la mateixa periodicitat i col·laboracions, incrementant les aportacions provinents de les iniciatives educatives i associatives, etc. i que voldríem finançar mitjançant dues vies:

Butlletí de subscripció

Desitge subscriure'm a **Quaderns d'Educació Contínua**

Cognoms Nom

Telèfon Professió

Direcció

Ciutat DP

FORMA DE PAGAMENT

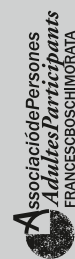
Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 50 €
- ☐ Recolzament..... 100 €

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
info@institutpaulofreire.org



L'ULLAL Edicions



TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Permanent d'Adults
de l'Educació Permanent d'Adults





INSTITUTO
Paulo Freire

Associação de Pessoas
Adultas Participantes
FRANCISCO SCHIMORATA



TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
info@institutpaulofreire.org

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

Els pregue que atenguen, amb càrrec al meu compte / llibreta, i fins a nova ordre, el rebut que anualment els presentarà, per al pagament de la meua subscripció, la revista Quaderns d'Educació Contínua.

Cognoms Nom

Llibreta o Compte corrent núm.

Banc/Caixa

Agència núm.

Direcció

Ciutat DP

DNI

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

--	--	--	--

IBAN

--	--	--	--

Banc

--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

N. Compte

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent
- Q33. Autoformació, creació i transformació social
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA
- Q35. Desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes
- Q36. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores —relacionals, dialògiques, participades...— en la formació de persones adultes
- Q37. Educació, polítiques i ciutadania. Freire actual

- Q38. Nous reptes per una formació de persones adultes en l'actualitat
- Q39-40. Habitar la formació de persones adultes
- Q41. L'educació i la formació de persones adultes: perspectives de present i futur
- Q42. Educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians
- Q43. Transformant la formació de persones adultes, canviant la societat, mudant nos-
altres
- Q44. Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular
- Q45. Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions
- Q46. Nous aprenentatges, pròtesis digitals en l'educació permanent i mutacions relaci-
onals
- Q47. Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents
- Q48. la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida
- Q49. Pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida
- Q50. Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida
- Q51. Aprenent amb persones adultes: educació permanent i novació, ciutadania, de-
mocràcia i apoderament de les dones
- Q52. Educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical
- Q53. Escoles democràtiques, ciutadania apoderada i novació educativa
- Q54-55. Refer i repensar l'educació de persones adultes



INSTITUTO
Paulo Freire



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS



Autor de la Il·lustració: Valentí Ignasius

Divendres, 19 de juny de 2026

Centre Cultural d'Almussafes, Almussafes (Ribera Baixa)

**Formació de Persones Adultes, nou horitzó curricular
i escoles de formació de persones joves
i adultes democràtiques i ciutadanes**

40 ANYS • CPMFPA D'ALMUSSAFES

