

Les escoles municipals de persones adultes

Panel 2019

Febrer 2021



**Diputació
Barcelona**

Fitxa tècnica Panel d'EMM

Tècnica d'investigació

Entrevistes autoadministrades per internet amb suport telefònic.

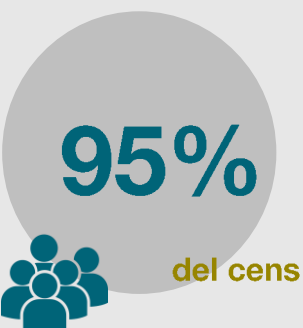
Treball de camp

Del 8 d'abril al 31 de maig de 2019

Univers d'estudi



Mostra



Taula de participació per comarca

COMARCA	UNIVERS	RESPOSTA	
		N	%
Alt Penedès	2	2	100%
Anoia	3	3	100%
Bages	7	7	100%
Baix Llobregat	5	5	100%
Berguedà	1	1	100%
Garraf	2	2	100%
Maresme	16	14	88%
Moianès	1	1	100%
Osona	4	4	100%
Vallès Occidental	7	7	100%
Vallès Oriental	10	9	90%
TOTAL	58	55	95%

Taula de participació per tram de població

TRAM	UNIVERS	RESPOSTA	
		N	%
Fins 5.000 hab	4	3	75%
De 5.001 a 10.000 hab	24	23	96%
De 10.001 a 20.000 hab	18	17	94%
De 20.001 a 100.000 hab	7	7	100%
Més de 100.000 hab	2	2	100%
Ens supramunicipal	3	3	100%
TOTAL	58	55	95%

Les escoles municipals de persones adultes: estat de la qüestió

Anàlisi Panel 2019

Autoria

*Albert Sánchez Gelabert
i Gemma Argelaga Odrí*

Índex

1. Presentació	1
2. L'educació al llarg i ample de la vida	2
3. Les escoles municipals de persones adultes de la província de Barcelona	7
4. Personal docent i treball en xarxa	14
5. L'oferta formativa	20
6. L'alumnat	30
7. Reptes i oportunitats de la formació de persones adultes	41
8. Referències bibliogràfiques	52

Presentació Panel EMPA

Aquest document complementa amb anàlisi i valoracions les dades extretes en la tercera edició del Panel sobre els centres i serveis de formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona corresponent al curs 2017-2018.

El Panel sobre els centres i serveis de formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona, forma part del sistema d'informació de la Gerència de Serveis d'Educació. En aquest marc, l'Observatori de l'educació local elabora els diferents Panells d'educació. Es tracta de productes que, mitjançant enquestes longitudinals adreçades a les corporacions locals i/o als centres educatius, aporten dades sobre les polítiques educatives dels ajuntaments, així com sobre l'oferta i el funcionament dels centres i serveis educatius de titularitat municipal a la província de Barcelona.

En el document, es fa una lectura de les dades especialment rellevants i s'aporten propostes d'actuació tot abordant diverses dimensions relacionades amb les característiques, el desplegament i la funció que realitzen els centres o serveis, l'oferta formativa que s'hi desenvolupa, l'alumnat, el personal docent i el finançament del servei.

1. L'educació al llarg i ample de la vida

En les darreres dècades una sèrie de canvis han configurat un nou model de societat on el coneixement i la informació esdevenen centrals en diferents àmbits de la nostra vida quotidiana. La sobtada emergència i consolidació d'aquestes innovacions han liderat aquest canvi, el que ha suposat noves formes d'interactuar i comunicar-nos així com l'emergència i integració de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en els diversos àmbits de la nostra vida personal i social.

En aquest nou context, es fa cada cop més necessària la capacitat d'adaptació i d'adquisició de nous coneixements i competències per tal de fer front a aquestes noves demandes cada cop més freqüents. És, per tant, del tot necessari facilitar l'accés i participació a programes formatius tant pels beneficis a nivell individual com a nivell social. Tal i com han posat de manifest un gran nombre de recerques, els beneficis de l'educació transcendeixen els beneficis individuals d'adquisició d'uns coneixements o competències específiques i suposen, també, un conjunt d'impactes positius a nivell social tant a curt com a mig i llarg termini. D'entre algunes d'aquestes *externalitats positives* en destaquen les que van lligades a àmbits laborals, de salut, ciutadania i participació política o l'enfortiment dels vincles i la cohesió social, entre d'altres (Findsen & Formosa, 2011; McMahon, 2009; Osborne, 2014; Zunzunegui, Alvarado, Ser, & Otero, 2003).

Un dels riscos d'aquest procés és que generi més desigualtats socials tenint un impacte negatiu sobre certs col·lectius socials més vulnerables. De fet, el nivell de participació en l'aprenentatge permanent és molt inferior entre les persones menys formades. Algunes recerques apunten la importància cabdal de l'escolaritat inicial tant en la capacitat d'adaptació i aprenentatge com en l'accés a programes formatius al llarg de la vida. (Planas, 2018). Aquest fet posa de manifest que l'educació al llarg de la vida no aconsegueix fer front als reptes educatius en termes d'inclusió i equitat i, per tant, no permet igualar les

posicions socials desiguals de la població. En aquest sentit, un dels objectius prioritaris ha de ser prioritzar i fomentar l'accés entre la població amb menys nivell d'instrucció i fomentar la participació entre els col·lectius més vulnerables.

En l'àmbit laboral, per exemple, algunes recerques apunten que l'emergència creixent de noves ocupacions que requereixen noves capacitats digitals i la probable computarització de moltes ocupacions (Frey & Osborne, 2017) pot tenir un impacte major entre els treballadors de baixa qualificació ja que l'automatització del seu lloc de treball és major en comparació amb els treballadors altament qualificats (Arntz, Gregory, & Zierahn, 2016). Si a aquest panorama, li sumem la precarització en augment de les condicions laborals i la recent discontinuïtat i ruptures dels itineraris laborals individuals, els reptes futurs consisteixen en com afrontar una desigualtat creixent i com garantir aprenentatges orientats a l'adquisició de competències tant transversals com específiques que permetin un accés, retorn o l'especialització en sectors ocupacionals concrets, especialment per a treballadors amb baixa qualificació.

Tot i això, els objectius de l'educació al llarg de la vida han d'anar més enllà de la promoció el desenvolupament econòmic i l'ocupació. Les societats actuals afrontem nous reptes com l'increment de la pobresa infantil, la creixent desigualtat social, els moviments migratoris i els refugiats, el canvi climàtic, l'erradicació de les múltiples formes de masclisme i la violència de gènere, l'emergència de moviments i partits polítics racistes i xenòfobs, etc. Un exemple d'aquest conjunt de reptes socials als que fem front és l'agenda 2030 i els 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) que marquen línies estratègiques per als propers 10 anys en diferents àmbits com la pobresa, la fam, la pau, la salut, l'educació, les desigualtats, la inclusió, la prosperitat econòmica, la protecció del planeta, la lluita contra el canvi climàtic, les ciutats i els territoris, l'energia, el consum i la producció sostenibles i la governança.

Cal, per tant, repensar els processos d'aprenentatge des d'una perspectiva també més *ampla* que incorpori altres objectius com la inclusió social, cohesió i participació democràtica, el creixement personal i autorealització i el desenvolupament i enriquiment cultural (Vargas, 2017). D'aquesta manera, és necessari que les persones tinguin la capacitat d'aprendre, fer possible la millora de les seves capacitats d'aprenentatge i millorar la formació especialment entre col·lectius amb més risc d'exclusió social: persones amb menys formació, persones grans, persones amb menys recursos, aturades de llarga durada, etc.

Només amb una visió més holística al llarg i ample de la vida podem respondre als nous reptes presents a les nostres societats des d'una perspectiva equitativa.

La dificultat d'aquesta aproximació, en contra, rau en tenir present i articular en el seu conjunt i donada la seva complexitat, tot el conjunt d'ensenyaments que ja es produeixen de forma espontània (Planas, 2018). Un altre dels grans reptes, en aquest sentit, són les formes d'acreditació d'aquests aprenentatges i com es poden avaluar les competències adquirides en els diferents espais formatius.

Sigui com sigui, garantir l'educació com un dret fomentant i assegurar l'accés i participació a tot el conjunt de la població ha de ser un dels elements prioritaris de totes les societats actuals. Tot i això, les polítiques educatives tradicionalment han estat emmarcades en les primeres etapes dels cicles de vida de les persones, associades a institucions d'educació formal i relacionades a lògiques d'obtenció de títol formals. La naturalesa dels nous reptes, però, fan necessària una resposta que tingui en compte a tot el conjunt de la societat, faci l'ensenyament més extensiu -al llarg i ample de la vida- i incorpori tot un conjunt d'espais i aprenentatges diversos.

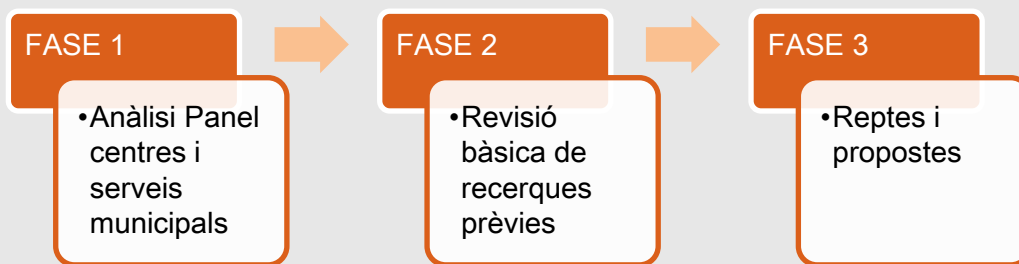
A nivell territorial, aquests reptes es concreten amb la definició de línies estratègiques prioritàries entre diferents agents i àmbits educatius: formal, no formal i informal. Al mateix temps, cal una nova aproximació de l'educació i els diferents espais d'aprenentatge que incorpori una concepció més àmplia i interrelacionada, com un *univers* o *ecosistema educatiu*. Aquesta aproximació ha d'incloure un gran nombre d'entitats, organitzacions, departaments, centres, equipaments i serveis públics i privats del territori on es desenvolupen aprenentatges. És, en aquest context, que les escoles municipals de persones adultes (EMPA) esdevenen agents educatius centrals com a promotores de noves oportunitats per a un ampli ventall de població; ja sigui oferint noves oportunitats de retorn al sistema educatiu, noves oportunitats d'alfabetització, l'adquisició de competències digitals o artístiques, coneixements crítics i de participació socials o competències per al món laboral. D'aquesta manera, les EMPA poden esdevenir un node de connexió imprescindible tant entre els diferents agents del sistema educatiu d'un territori com entre la resta d'agents socials.

L'educació de persones adultes ha d'esdevenir central i prioritària en el disseny de polítiques públiques que permetin dotar-la de recursos, prestigi i de la centralitat necessària, per a desenvolupar la seva tasca educativa i social

La dificultat d'aquesta nova mirada radica en la necessitat de tenir en compte tant les oportunitats i especificitats de cada territori com les demandes i els desitjos de la població que hi resideix. Per tant, és essencial identificar i realitzar una diagnosi de quin és l'estat actual de les escoles municipals de persones adultes a la província de Barcelona per poder identificar fortaleeses i reptes i delinear línies estratègiques de millora.

Aquest document pretén ser un punt de partida en aquest procés de diagnosi i propostes en el cas de les Escoles Municipals de Persones Adultes (EMPA, en endavant). En aquest sentit, el treball parteix d'una anàlisi i identificació de les principals informacions extretes del panel de centres i serveis municipals de formació de persones adultes. Seguidament es realitza una breu revisió de les diagnòsics i treballs realitzats en relació a la formació de persones adultes per, finalment, delinear algunes propostes de millora de les EMPA.

Gràfic 1. Fases de treball per a la realització de l'informe



2. Les escoles municipals de persones adultes de la província de Barcelona

Característiques principals

De les EMPA participants al panel de centres i serveis municipals de formació de persones adultes, destaca l'antiguitat d'un gran nombre d'escoles; prop d'un 40% van crear-se fa més de 30 anys, abans de l'any 1990. D'entre les escoles més recents, es posa de manifest que més d'un terç de les escoles s'impulsen a partir de l'any 2000 (35%). Introduint una mirada territorial, comarques com l'Alt Penedès, Vallès Occidental, Bages o Garraf són les tenen major antiguitat i tradició mentre que les de l'Anoia i el Berguedà hi destaquen per la seva relativa recent creació.

Taula 1. Any de creació segons comarca

Comarca	Any de creació						Total	
	Fins 1990		De 1990 a 2000		A partir de 2000			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alt Penedès	1	100					1	100
Anoia		0			3	100	3	100
Bages	3	60			2	40	5	100
Baix Llobregat	2	40	1	20	2	40	5	100
Berguedà					1	100	1	100
Garraf	1	50	1	50			2	100
Maresme	5	36	4	29	5	36	14	100
Moianès			1	100			1	100
Osona			3	75	1	25	4	100
Vallès Occidental	4	67	1	17	1	17	6	100
Vallès Oriental	4	44	2	22	3	33	9	100
Total	20	39	13	25	18	35	51	100

Si analitzem el tipus de recurs on es realitza la formació, cal destacar que gairebé 2 de cada 3 centres del panel duen a terme les activitats formatives a una escola o centre municipal (65,5%) mentre que, en canvi, prop d'un 24% realitzen aquestes activitats en una aula. La resta de EMPA, un 11% del total, combinen la seva activitat entre l'escola municipal i altres espais o es donen altres situacions.

A nivell territorial, també s'observen diferències en el tipus d'equipaments on es realitzen les activitats formatives. Destaquen les EMPA de comarques com las del Garraf, Vallès Oriental, Maresme i Vallès Occidental en les que es realitzen exclusiva o majoritàriament a una escola o centre municipal.

La mirada territorial també ens permet identificar altres situacions més excepcionals com és el cas de comarques com el Bages i el Moianès on aquest servei es duu a terme al Centre de formació Agència de Desenvolupament del Berguedà o el Consorci per la promoció dels municipis del Moianès.

Taula 2. Tipus de recurs on es realitza la formació

Tipus de recurs								
Comarca	Escola/centre municipal		Aula		Escola/centre i altres espais o altres situacions		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès	1	50,0	1	50,0			2	100,0
Anoia	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100,0
Bages	3	42,9	3	42,9	1	14,3	7	100,0
Baix Llobregat	2	40,0	3	60,0			5	100,0
Berguedà					1	100,0	1	100,0
Garraf	2	100,0					2	100,0
Maresme	12	85,7	2	14,3			14	100,0
Moianès					1	100,0	1	100,0
Osona	2	50,0	2	50,0			4	100,0
Vallès Occidental	5	71,4	1	14,3	1	14,3	7	100,0
Vallès Oriental	8	88,9			1	11,1	9	100,0
Total general	36	65,5	13	23,6	6	10,9	55	100,0

A nivell administratiu, incorporant l'autorització del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, trobem 14 escoles que no tenen aquesta autorització del Departament d'Educació. A nivell territorial, les 3 escoles de les comarques de l'Alt Penedès i Anoia no tenen l'autorització per part del Departament d'Educació.

Taula 3. Servei segons autorització del Departament d'Educació

Comarca	Autorització Departament					
	Autoritzats		No autoritzats		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès			1	100,0	1	100,0
Anoia			2	100,0	2	100,0
Bages	1	25,0	3	75,0	4	100,0
Baix Llobregat	1	50,0	1	50,0	2	100,0
Berguedà						
Garraf	2	100,0			2	100,0
Maresme	8	66,7	4	33,3	12	100,0
Moianès						
Osona	2	100,0			2	100,0
Vallès Occidental	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Vallès Oriental	6	75,0	2	25,0	8	100,0
Total general	24	63,2	14	36,8	38	100,0

Entre els principals motius per la no autorització destaca l'espai físic (40%) i el personal (10%) així com una combinació d'aquests dos motius (10%). De la resta de motius (40%) les raons són molt diverses resultat de la casuística de cada comarca i municipi (ex.: depèn de promoció econòmica, no es contempla a curs termini l'autorització, etc.).

Taula 4. Motius no autorització del servei de formació

Motiu no autorització	n	%
Espai físic	4	40,0
Personal	1	10,0
Espai i personal	1	10,0
Altres	4	40,0
Total	10	100

Centrant-nos en l'exclusivitat de l'ús de l'espai, prop de la meitat de centres i serveis es realitzen en espais d'ús compartit (45,5%) seguits de prop d'1 de cada 4 centres amb un ús exclusiu de l'espai (27,3%). Al mateix temps, destaquen 9 centres (16,4% del total) on la formació es fa en un espai mixt i més d'un 10% dels centres que responen al panel realitzen la seva activitat a d'altres dependències municipals.

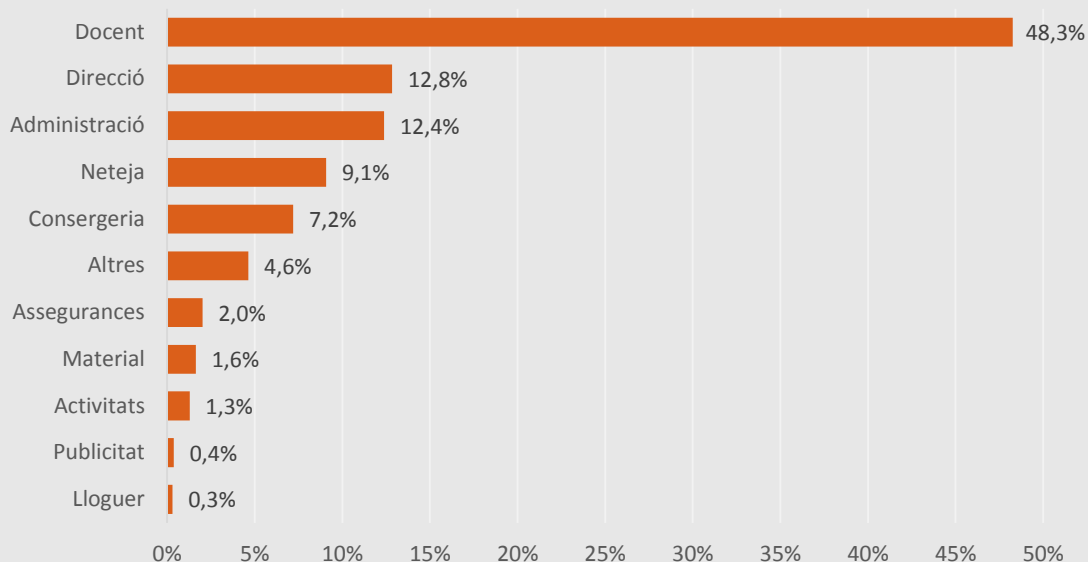
Taula 5. Tipus d'ús de l'espai

Ús de l'espai	n	%
Exclusiu	15	27,3
Compartit	25	45,5
Mixt	9	16,4
Altres	6	10,9
Total	55	100,0

Cost i finançament anual

En relació als costos de les escoles¹, tal i com s'observa al gràfic següent, el major cost correspon al destinat al personal docent que representa gairebé la meitat del total (48,3%). A continuació, la despesa destinada a *Direcció i Administració* representa una altra quarta part del cost total (25,2%). Segueixen despeses associades a serveis de neteja (9,1%) i consergeria (7,2%) i, finalment, un conjunt divers de conceptes (ex.: assegurances, material, activitats, publicitat i lloguer) representen al voltant del 10% del total.

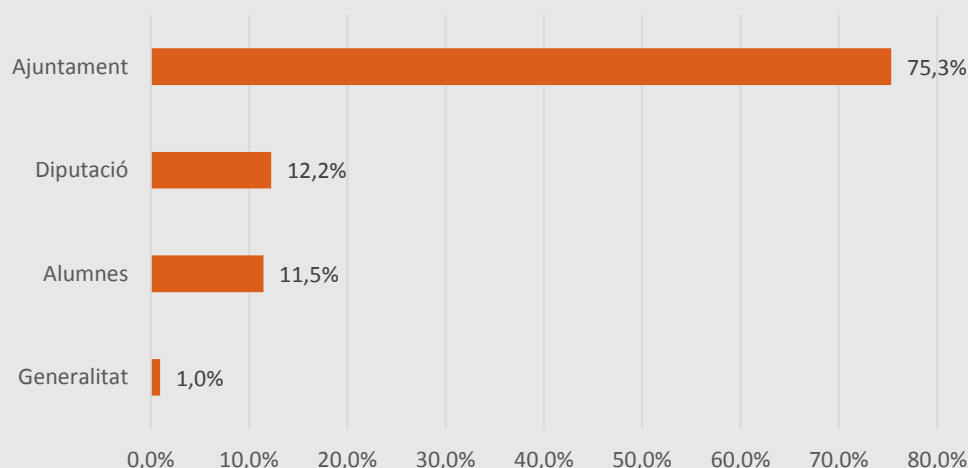
Gràfic 2. Pes relatiu dels costos anuals



D'altra banda, pel que fa a les diferents formes com es financen les EMPA, és l'ajuntament el que aporta la major part del pressupost amb més de tres quartes part del total (75,3%). La Diputació i l'alumnat aporten un 12,2% i un 11,5%, respectivament, mentre que el pes relatiu de la Generalitat de Catalunya és molt inferior, amb un 1% del total.

¹ Els percentatges corresponen al pes relatiu de cada cost en relació al cost total dels centres que han contestat la pregunta al Panel.

Gràfic 3. Pes relatiu de les formes de finançament



Val a dir que s'observen diferències en les fonts de finançament si tenim en compte l'autorització dels centres i serveis. En el cas dels centres no autoritzats pel Departament d'Educació, incrementa el pes relatiu de la Diputació en comparació amb el total (22% front al 12,2%) i, consegüentment, disminueixen l'aportació relativa dels alumnes i Generalitat i, especialment, de l'Ajuntament. De manera similar succeeix amb les aules o serveis de formació que mostren una major importància relativa de la Diputació (18,4%) i, especialment, dels alumnes (23,4%) com a font de finançament. En darrer lloc, la columna d'*altres situacions* correspon a serveis que s'articulen sota el paraigües d'un ens supralocal. En aquests casos, destaca l'ajuntament com a principal font de finançament.

Taula 6. Formes de finançament segons autorització del Departament

Fonts finançament	Autoritzats	No autoritzats	Aules o serveis	Altres	Total
Generalitat	1,2	0,0	0,0	0,0	1,0
Alumnes	12,1	10,1	23,4	2,2	11,5
Diputació	9,3	21,9	18,4	0,0	12,2
Ajuntament	77,4	68,1	58,2	97,8	75,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En general, s'observen característiques similars entre la majoria de centres: escoles consolidades amb una experiència de més 20 anys en la majoria de casos i que realitzen les activitats formatives en espais exclusius o d'ús compartit. Destaquen, però, algunes característiques distintives on la dimensió territorial sembla estar jugant un paper rellevant tant a nivell d'autorització del servei com del tipus de recurs on es realitza l'activitat formativa. En relació als costos i finançament, destaca que la major part del finançament està destinada a docents, amb prop de la meitat del finançament. Pel que fa als costos, s'observa el pes de l'ajuntament com a principal i majoritària font de finançament; tot i que s'observen diferències si tenim en compte si els centres i serveis tenen l'autorització del Departament d'Educació.

3. Personal docent i treball en xarxa

Les dades del panel ens permeten fer una petita radiografia dels docents de les EMPA. En una primera aproximació, s'observa que gairebé dues terceres parts dels docents (62,7%) estan contractats en jornades parcials mentre un 37,3% té contractes de jornada completa. Comarques com el Garraf, el Maresme o el Vallès Occidental destaquen amb un percentatge superior a la mitjana de contractació a jornada completa. En contra, l'Anoia i el Berguedà, destaquen com a comarques on tot el professorat està contractat amb jornades parcials.

Taula 7. Nombre de docents segons tipus de jornada i comarca del centre

Comarca	Nombre de docents segons tipus de jornada					
	Completa		Parcial		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès	3	42,9	4	57,1	7	100
Anoia	0	-	12	100,0	12	100
Bages	7	38,9	11	61,1	18	100
Baix Llobregat	2	25,0	6	75,0	8	100
Berguedà	0	0,0	10	100,0	10	100
Garraf	7	58,3	5	41,7	12	100
Maresme	33	52,4	30	47,6	63	100
Moianès	0	-	0	-	0	-
Osona	2	11,8	15	88,2	17	100
Vallès Occidental	10	52,6	9	47,4	19	100
Vallès Oriental	17	33,3	34	66,7	51	100
Total general	81	37,3	136	62,7	217	100

Novament, si introduïm l'autorització dels centres i serveis s'observen diferències en la distribució d'aquests percentatges. Tal i com s'observa a la taula, en el cas de centres autoritzats, el percentatge de docents a jornada parcial és superior al del total de les escoles (47,5% enfront al 37,3%). En contra, s'observa un percentatge més elevat de docents a jornada completa entre els centres no autoritzats (68,3%) i, especialment, en el cas de aules i serveis (90,5%) i altres situacions gestionades per ens supralocals (80%).

Taula 8. Nombre de docents segons tipus de jornada i autorització del departament

Autorització	Nombre de docents segons tipus de jornada					
	Parcial		Completa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Autoritzats	56	47,5	62	52,5	118	100
No autoritzats	20	31,7	43	68,3	63	100
Aules o serveis	2	9,5	19	90,5	21	100
Altres (Ens supralocal)	3	20,0	12	80,0	15	100
Total general	81	37,3	136	62,7	217	100

Un altre dels indicadors interessants disponibles permet aproximar-nos a les tasques que realitzen les direccions del centre: ja siguin tasques de direcció o de direcció i docència. En aquest cas, cal destacar com en la gran part d'escoles, es combinen les tasques de direcció amb la docència (45,5%) o, simplement, no existeix la figura de direcció (41,8%). Són minoria les escoles on es realitzen exclusivament tasques de direcció (12,7%). Entre les escoles on es realitzen tasques de direcció la mitjana d'hores setmanals que s'hi destinen és, d'aproximadament, 10 hores a la setmana.

Taula 9. Tasques realitzades per la direcció dels centres o serveis

Comarca	Tasques realitzades per la direcció							
	Direcció		Direcció i docència		No existeix		Total general	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès		0,0		0,0	2	100,0	2	100
Anoia	2	66,7		0,0	1	33,3	3	100
Bages		0,0	2	28,6	5	71,4	7	100
Baix Llobregat		0,0	1	20,0	4	80,0	5	100
Berguedà	1	100,0		0,0		0,0	1	100
Garraf		0,0	2	100,0		0,0	2	100
Maresme	1	7,1	9	64,3	4	28,6	14	100
Moianès		0,0		0,0	1	100,0	1	100
Osona	1	25,0	2	50,0	1	25,0	4	100
Vallès Occidental		0,0	3	42,9	4	57,1	7	100
Vallès Oriental	2	22,2	6	66,7	1	11,1	9	100
Total	7	12,7	25	45,5	23	41,8	55	100

Treball en xarxa

Una de les característiques i potencialitats més importants dels agents educatius d'un territori és la capacitat de treballar en xarxa i teixir aliances amb altres entitats i agents socioeducatius del territori (Collet i Sabé & Subirats, 2016). En aquest sentit, s'analitzen les diferents formes de participació i col·laboració amb diverses entitats de les EMPA que han respost al panel. Referent a la participació i col·laboració s'observa un alt percentatge de participació de les escoles amb regidories o serveis del propi Ajuntament (88,5%). Aquesta col·laboració es dona amb diverses regidories com les de serveis socials, joventut, promoció econòmica, benestar social, educació i cultura, entre les que més es repeteixen.

Taula 10. Col·laboració amb altres regidories o serveis/àrees de l'Ajuntament

Col·laboració	n	%
Sí	46	88,5
No	6	11,5
Total	52	100,0

Pel que fa a la naturalesa d'aquesta col·laboració, les respostes del panel mostren una gran diversitat de motius de col·laboració. Destaquen la realització d'activitats de caire molt divers com, per exemple, activitats culturals, de sensibilització, informatives, xerrades, etc... En aquest sentit, un dels equipaments municipals amb els que es realitzen aquestes col·laboracions de manera més freqüent i que sembla tenir un paper central en molts municipis són les biblioteques municipals. En una altra dimensió, també destaquen les col·laboracions amb serveis socials principalment per derivar i fer el seguiment d'alumnes que han participat en les escoles. En darrer lloc, però amb menor freqüència, alguns centres destaquen que col·laboren conjuntament amb regidories i entitats municipals per detectar necessitats educatives i per elaborar conjuntament l'oferta formativa i evitar solapament d'activitats.

Seguint aquesta dimensió de treball en xarxa, un conjunt de preguntes del panel pregunten sobre la col·laboració de les EMPA amb altres institucions com per exemple l'Institut Obert de Catalunya (IOC), el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC), altres ens locals o altres entitats del territori -ja siguin del mateix municipi o d'altres.

Els resultats en aquest sentit, mostren nivells molt baixos de col·laboració amb algun d'aquests actors. Per exemple, si observem la col·laboració amb el SOC, només un 15,1% dels centres del panel responen que realitzen algun tipus de col·laboració amb el SOC. De similar manera succeeix amb les col·laboracions amb l'IOC. Concretament, 3 de cada 4 escoles afirmen no col·laborar amb la modalitat educativa virtual (75,5%).

Taula 11. Col·laboració amb altres actors

Col·laboracions	Sí %	No %	Total %
SOC	15,1	84,9	100,0
IOC	24,5	75,5	100,0
Ens locals	50,9	49,1	100,0
Entitats territorials	66,7	33,3	100,0

D'altra banda, la xifra augmenta significativament en relació a les col·laboracions tant amb altres ens locals com altres entitats. Entre els primers, més de la meitat d'escoles (50,9%) col·laboren amb altres ens locals i 2 de cada 3 ho fa amb entitats territorials. Es pot observar una lògica de proximitat en aquestes col·laboracions, ja que la majoria es donen amb entitats del territori ja sigui exclusivament (55,6%) o amb col·laboració amb altres de fora del municipi (40,7%).

Taula 12. Localització de les entitats amb les que es col·labora

Localització entitats	N	%
Del municipi	15	55,6
Dins i fora municipi	11	40,7
Fora municipi	1	3,7

Entre el conjunt d'aquestes entitats, destaquen ajuntaments, consells comarcals, altres escoles d'adults però també entitats específiques de formació de persones adultes com la Xarxa EMPA promoguda per la Diputació de Barcelona, l'Associació Catalana per a l'Educació, la Formació i la Recerca (ACEFIR) i l'Equip d'Educació de Persones Adultes (EPA) de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Aquestes col·laboracions estan destinades principalment a la difusió de l'oferta que es realitza en les EMPA i són molt pocs els casos que col·laboren per dur a terme accions formatives conjuntes o per a la programació coordinada d'una oferta educativa específica.

En paral·lel a aquestes col·laboracions, molts municipis ofereixen oferta formativa a banda de la de les EMPA. Entre aquesta oferta municipal destaquen els programes de formació contínua i ocupacional (65,5%) o altres activitats formatives (40%). Aquestes activitats són de naturalesa molt diversa com cursos i tallers de formació en el lleure, cursos de català per a persones adultes i joves nouvingudes, programes de formació per a la gent gran així com també oferta destinada als joves per cerca de feina o preparació per a proves formatives. Amb menys freqüència, també destaquen l'oferta formativa municipal destinada a programes PFI (38,2%) i programes de garantia social (38,2%).

Taula 13. Oferta formativa municipal

Oferta Formativa municipal	N	%	Relació amb oferta	
			N	%
Formació contínua i ocupacional	36	65,5	21	58,3
Altres oferta formativa	22	40,0	14	63,6
PFI	21	38,2	20	95,2
Programes garantia juvenil	21	38,2	14	66,7

D'altra banda, en una segona anàlisi de la taula, es posa de manifest que existeix una relació i col·laboració entre els centres i serveis de persones adultes i l'oferta formativa municipal. Destaquen, especialment, en el cas d'oferta formativa orientada a noves oportunitats entre els més joves; és el cas dels PFI on gairebé tots els centre tenen una relació amb l'oferta municipal (95,2%).

A mode de resum, es posa de manifest la importància del treball col·laboratiu i en xarxa amb altres entitats del territori. La majoria d'escoles col·laboren i participen activament amb regidories o serveis del propi Ajuntament especialment amb de serveis socials, joventut, promoció econòmica, benestar social, educació i cultura. Un dels equipaments municipals educatius i culturals que sembla adquirir un protagonisme creixent pel que fa a col·laboracions amb escoles és la biblioteca municipal. En relació a altres col·laboracions, destaca com aproximadament la meitat d'escoles en fan amb altres ens i entitats locals del territori. En canvi, aquest percentatge disminueix significativament quan s'analitzen les col·laboracions amb l'Institut Obert de Catalunya (IOC) i el Servei d'Ocupació de Catalunya.

4. L'oferta formativa

Característiques

Les escoles realitzen més de 400 accions formatives en diverses àrees temàtiques. Concretament, les activitats formatives que tenen un major pes relatiu en nombre d'activitats són aquelles accions destinades a l'aprenentatge de llengües que representen més d'un 36% del total de les accions formatives. Entre aquestes, però, cal diferenciar aquelles destinades a l'aprenentatge del català i castellà (19,4%) i les destinades a l'aprenentatge de llengües estrangeres (17%).

Taula 14. Nombre d'accions formatives de les escoles

Accions formatives	N	%
Llengües: català/ castellà	78	19,4
Llengües estrangeres	68	16,9
Formació de base	53	13,2
Competències digitals / societat informació	51	12,7
Accés CFGM	38	9,5
Accés CFGS	31	7,7
GESO	27	6,7
Món laboral	19	4,7
Preparació accés universitat	15	3,7
Comp. integració, autonomia i participació	10	2,5
Creació i consum artístic	9	2,2
Altres	3	0,7
Total	402	100

Les accions formatives orientades a la formació de base (13,2%) i a l'adquisició de competències digitals (12,7%) suposen una quarta part de la formació total que duen a terme les escoles. Un altre percentatge important d'accions formatives que realitzen les escoles estan orientades a donar noves oportunitats educatives i oferir una connexió al sistema d'educació formal (27,6%); ja siguin les proves d'accés a cicles (17,2%) i a la universitat (3,7%) o

per a l'obtenció del títol en el cas l'educació secundària obligatòria (6,7%). Finalment, també es duen a terme un conjunt d'accions en diversos àmbits com laboral, artístic o l'adquisició de competències d'integració, autonomia i participació que suposen un 10% de total de la formació.

Si incorporem una mirada territorial, es posen de manifest diferències de les accions formatives dutes a terme per les escoles segons la comarca. A la taula següent es posa de manifest com algunes de les accions formatives estan més presents² a determinats territoris.

D'aquesta manera, s'observa com alguns territoris presenten uns percentatges molt superior a la mitjana en alguns tipus d'accions formatives. Seria el cas de les escoles al Baix Llobregat on destaca la formació de base, l'aprenentatge de català i castellà i els cursos d'accés a CFGM. En el cas de les escoles i centres del Garraf, destaquen els cursos destinats a les provés d'accés a cicles formatius tant de nivell superior com mitjà. Pel que fa a les escoles de la comarca del Berguedà destaquen les accions orientades al món laboral i a la creació i consum artístic. Finalment, també destaca en el cas d'Osona, les accions orientades a llengües estrangeres o a les competències digitals i de la societat de la informació.

² En gris, s'assenyalen aquells percentatges molt superiors a la mitjana del percentatge global.

Taula 15. Tipus d'oferta formativa segons comarca*

Comarca	Formació de base	Català/castellà	Lleng. Estrangera	Accés CFGM	Accés CFGS	Accés univ.	Comp. Dig. / TIC	GESO	Món laboral	Integ., auton. i partic.	Creació i consum artístic
Alt Penedès	7,7	23,1	23,1	7,7	7,7	7,7	15,4	0,0	7,7	0,0	0,0
Anoia	4,5	4,5	9,1	13,6	9,1	0,0	18,2	0,0	31,8	9,1	0,0
Bages	12,5	32,5	12,5	10,0	7,5	0,0	15,0	7,5	0,0	0,0	2,5
Baix Llobregat	18,8	43,8	6,3	12,5	6,3	0,0	6,3	6,3	0,0	0,0	0,0
Berguedà	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	83,3	0,0	16,7
Garraf	15,4	15,4	15,4	15,4	15,4	7,7	7,7	7,7	0,0	0,0	0,0
Maresme	18,0	27,0	13,0	10,0	8,0	5,0	9,0	9,0	0,0	1,0	0,0
Moianès	20,0	20,0	0,0	0,0	20,0	0,0	20,0	0,0	20,0	0,0	0,0
Osona	8,8	14,7	26,5	5,9	5,9	5,9	20,6	5,9	2,9	0,0	2,9
Vallès Occidental	17,1	12,9	17,1	10,0	7,1	4,3	8,6	7,1	1,4	4,3	7,1
Vallès Oriental	8,4	12,0	25,3	8,4	7,2	3,6	16,9	7,2	3,6	4,8	1,2
Total general	13,2	19,4	16,9	9,5	7,7	3,7	12,7	6,7	4,7	2,5	2,2

(*en percentatge)

Aquesta oferta diferencial segons comarques pot estar responnent a diferents lògiques que caldrà tenir presents. Per exemple, pot respondre a línies estratègiques concretes de les institucions municipals, a tradicions i lògiques històriques de la pròpia escola o a noves demandes que sorgeixin al territori i que han estat copsades a través de demandes de la població.

Per una aproximació més acurada a la importància dels diferents ensenyaments, a continuació s'analitzen les hores de docència que s'hi dediquen. Tal i com s'observa a la taula següent, de les prop de 101.400 hores de docència, els ensenyaments de Formació de base (16,5%) i ensenyaments de llengües català i castellà (14,6%), suposen gairebé un 30% del total de les hores docents. Destaquen amb un 26,5% els ensenyaments orientats a donar noves oportunitats formatives i, en concret, els orientats al retorn a estudis professionalitzadors postobligatoris: proves d'accés a CFGS (13,4%) i proves d'accés a CFGM (13,1%). També destaquen els ensenyaments per a l'obtenció de la graduació d'estudis obligatoris que suposen gairebé un 13% de les hores docents totals i ensenyaments orientats a l'obtenció de competències en

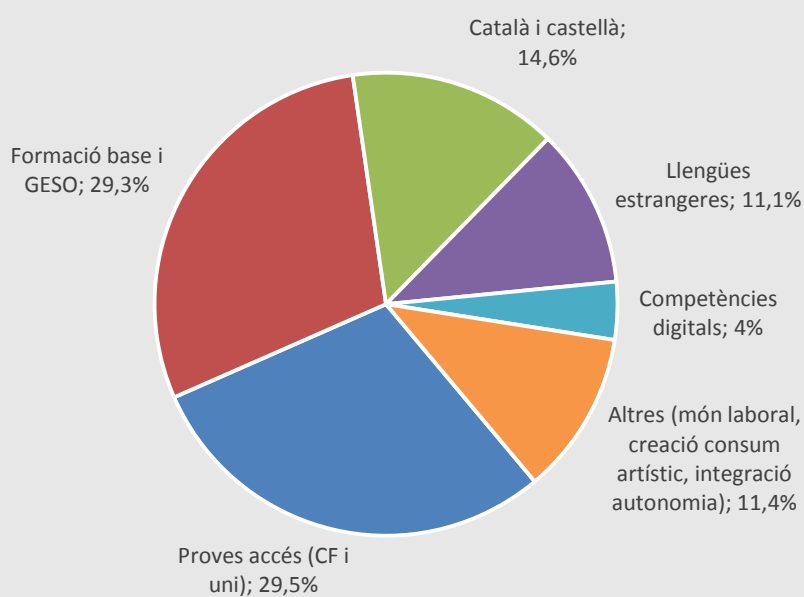
llengua estrangera (11,1%). El conjunt de la resta d'ensenyaments suposa menys d'un 20% d'hores del total, entre els que destaquen l'adquisició de competències per al món laboral (7,4%).

Taula 16. Hores de docència segons tipus d'ensenyament

Ensenyaments	hores	%
Formació de base	16.780	16,5
Llengües: català/ castellà	14.835	14,6
Accés CFGS	13.632	13,4
Accés CFGM	13.265	13,1
GESO	12.918	12,7
Llengües estrangeres	11.269	11,1
Món laboral	7.551	7,4
Competències digitals / societat informació	4.092	4,0
Preparació accés universitat	3.035	3,0
Creació i consum artístic	2.345	2,3
Comp. integració, autonomia i participació	1.501	1,5
Altres	175	0,2
Total	101.398	100

En termes relatius i agrupant els ensenyaments per grans grups temàtics, s'observen dos grans blocs d'ensenyaments que aglutinen prop de 2/3 parts de les hores docents: per una banda, destaquen, els ensenyaments que promouen noves oportunitats educatives: proves d'accés a cicles i en menor mesura, provés d'accés a la universitat- amb un 29,5% del total. D'altra banda, els ensenyaments orientats a la formació bàsica -formació base i GESO amb un percentatge pràcticament igual (29,3%). Finalment, també destaquen amb més d'un 25% del total, les hores de docència destinades a l'ensenyament de llengües ja sigui català i castellà (14,6%) o llengües estrangeres (11,1%).

Gràfic 4. Pes relatiu de l'oferta formativa segons hores de docència



Noves necessitats formatives

Un altre dels aspectes cabdals en la formació de persones adultes és la capacitat de copsar noves necessitats formatives i poder respondre a aquestes formacions emergents de manera ràpida i eficient. Els resultats del panel mostren com la majoria d'escoles afirmen detectar de forma generalitzada l'existència de noves necessitats formatives (71%).

Taula 17. Detecció de noves necessitats formatives

Comarca	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès	1	50	1	50	2	100
Anoia	1	100		0	1	100
Bages	2	50	2	50	4	100
Baix Llobregat	3	60	2	40	5	100
Berguedà		0	1	100	1	100
Garraf	1	50	1	50	2	100
Maresme	10	77	3	23	13	100
Moianès		0	1	100	1	100
Osona	3	75	1	25	4	100
Vallès Occidental	7	100		0	7	100
Vallès Oriental	7	78	2	22	9	100
Total general	35	71	14	29	49	100

En canvi, tot i aquesta detecció, no totes les escoles poden adaptar-se a aquest context canviant. De fet, d'entre les escoles que sí que detecten aquestes noves necessitats, prop d'un 30% afirmen que no han pogut introduir canvis per donar resposta al context canviant i a les noves necessitats.

Taula 18. Resposta a les noves necessitats

Comarca	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès		0	1	100	1	100
Anoia	1	100		0	1	100
Bages	1	50	1	50	2	100
Baix Llobregat	3	100		0	3	100
Garraf	1	100		0	1	100
Maresme	6	60	4	40	10	100
Osona	2	67	1	33	3	100
Vallès Occidental	6	86	1	14	7	100
Vallès Oriental	5	71	2	29	7	100
Total general	25	71	10	29	35	100

En contra, entre aquelles que sí han introduït canvis per a respondre a les noves demandes destaquen un conjunt d'iniciatives a diferents nivells i en diversos àmbits. Entre les iniciatives dutes a terme pels centres podem destacar diversos àmbits d'actuació. El primer àmbit fa referència a la introducció de mesures orientades a fomentar la col·laboració, cooperació i coordinació entre diferents agents del territori. El segon àmbit fa referència a la introducció de canvis associats a mesures d'acollida, orientació i seguiment de l'alumnat tant durant com després de la realització de les activitats formatives. També destaquen aquelles mesures orientades a la incorporació de noves metodologies docents i d'eines TIC a l'aula per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i per donar resposta a les noves necessitats. En darrer lloc, des d'una perspectiva organitzativa, s'observen iniciatives orientades a l'ampliació, flexibilització, i adaptació de l'oferta formativa.

Projectes d'innovació docent

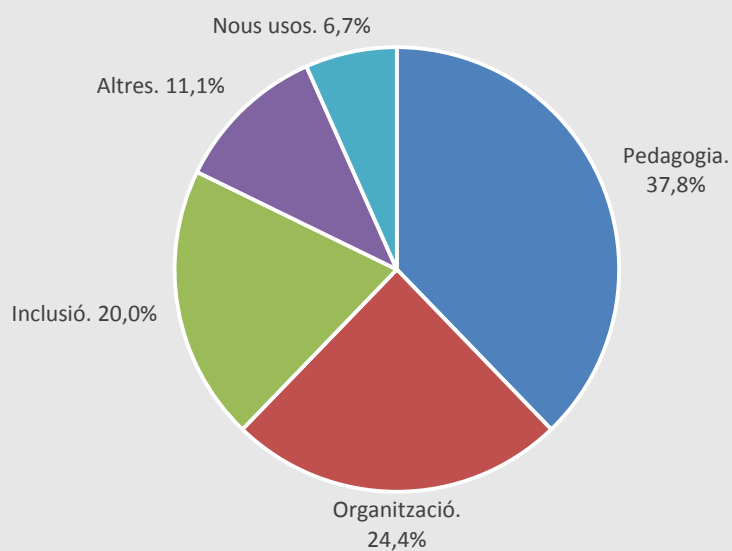
Val a dir, que en aquesta lògica de detecció de noves necessitats, les escoles incorporen sovint projectes d'innovació docent que els permeten també respondre a diversos objectius i especificitats. En el cas de les escoles del panel, prop del 40% han dut a terme un projecte d'innovació educativa.

Taula 19. Realització de projectes d'innovació educativa segons comarca

Projectes d'innovació educativa						
Comarca	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès	1	50,0	1	50,0	2	100
Anoia		0,0	3	100,0	3	100
Bages	2	28,6	5	71,4	7	100
Baix Llobregat	1	20,0	4	80,0	5	100
Berguedà	1	100,0		0,0	1	100
Garraf	2	100,0		0,0	2	100
Maresme	2	14,3	12	85,7	14	100
Moianès		0,0	1	100,0	1	100
Osona	2	50,0	2	50,0	4	100
Vallès Occidental	4	57,1	3	42,9	7	100
Vallès Oriental	6	66,7	3	33,3	9	100
Total general	21	38,2	34	61,8	55	100

Els àmbits d'aquests projectes són diversos sent els principals els destinats a àmbits pedagògics (38% del total), d'organització (24%), orientats a fomentar la inclusió (20%) i a nous usos (6,7%). Entre la resta de projectes d'innovació docent, un 11,1% del total, destaquen projectes d'innovació educativa destinats a orientació i transicions al llarg de la vida, intercanvis europeus en el projecte Adaptacions Curriculars per a Alumnes amb Dificultats d'Aprenentatge (ACADA), projecte Aprenentatge Servei (ApS) a la comunitat o altres orientats a fomentar intercanvis de coneixement entre l'alumnat.

Gràfic 5. Àmbits dels projectes d'innovació educativa



Un altre dels serveis existents en molts dels centres i serveis municipals de formació de persones adultes és l'existència d'un espai TIC. Un 60% de les escoles disposen d'un espai per a l'ús de noves tecnologies de la informació i la comunicació. S'observen, però, de nou diferències a nivell territorial amb comarques com l'Alt Penedès, Moianès, Osona o el Baix Llobregat on el percentatge és superior al del conjunt de escoles del panel.

Taula 20. Existència d'un espai per a l'ús de les TIC

Comarca	Punt accés TIC					
	Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alt Penedès	2	100	0	0	2	100
Anoia	2	67	1	33	3	100
Bages	4	57	3	43	7	100
Baix Llobregat	4	80	1	20	5	100
Berguedà		0	1	100	1	100
Garraf	1	50	1	50	2	100
Maresme	8	57	6	43	14	100
Moianès	1	100	0	0	1	100
Osona	4	100	0	0	4	100
Vallès Occidental	2	40	3	60	5	100
Vallès Oriental	4	44	5	56	9	100
Total general	32	60	21	40	53	100

Com hem vist en aquest apartat, destaca un gran nombre d'activitats que es realitzen des de les escoles, amb més de 400 edicions d'accions formatives que cobreixen diverses àrees temàtiques. A l'introduir en l'anàlisi les hores de docència d'aquestes accions, s'observen la importància dels ensenyaments destinats a donar noves oportunitats educatives i facilitar el retorn al sistema educatiu (proves d'accés) i, al mateix temps als ensenyaments orientats a la formació de base i obtenció del graduat en ESO. També s'observa la importància de l'aprenentatge de llengües com el català i castellà i, al mateix temps, l'adquisició de competències en llengües estrangeres.

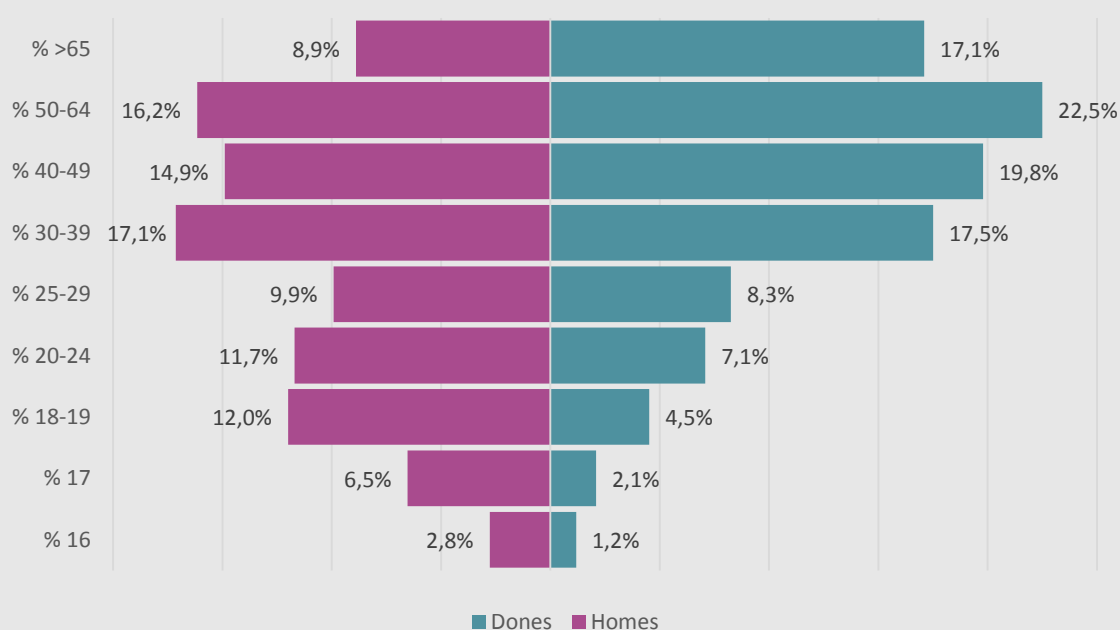
Una altra de les conclusions importants és en relació a les noves necessitats formatives. Tal i com veiem, la majoria d'escoles detecten l'emergència de noves necessitats de formació però no totes poden donar resposta a aquestes noves necessitats. Entre les escoles que sí hi donen resposta, destaquen les accions orientades a fomentar la col·laboració, cooperació i coordinació entre diferents agents del territori i a mesures d'acollida i orientació a l'alumnat.

5. L'alumnat

Característiques

Un cop analitzades les principals característiques de les escoles municipals de persones adultes, cal conèixer com és el seu alumnat. Amb aquest objectiu, s'analitza el perfil de l'alumnat que va fer algun tipus de formació en les escoles municipals. Així, s'analitza primerament la piràmide poblacional dels i les estudiants tenint en compte l'edat i el sexe (gràfic 7).

Gràfic 6. Piràmide poblacional dels alumnes de les EMPA.



Tal i com es posa de manifest els alumnes fan un ús desigual de la formació en funció de l'etapa vital i del sexe. Si agrupem en diferents trams d'edat, s'observa que, en el conjunt d'escoles i activitats formatives, els homes tenen una major participació que les dones en les etapes de vida més jove. En concret, els homes menors de 30 anys representen un 43% mentre que aquest percentatge és de 23,1% en el cas de les dones. En concret, és destacable la diferència de participació d'homes i dones entre els més joves -menors de 20

anys. En aquest tram d'edat, la participació dels homes és pràcticament el triple que en el cas de les dones (21,3% en front al 7,8%).

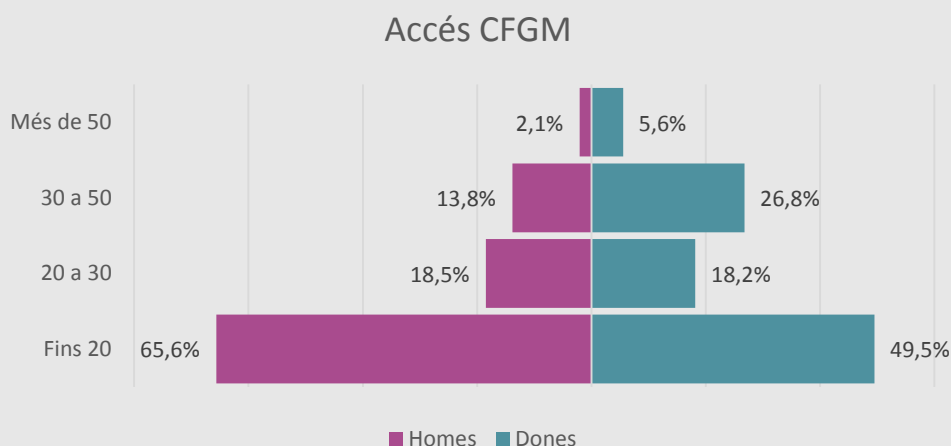
D'altra banda, és destacable com, en el cas de les dones, hi ha una concentració a partir dels 30 anys i, específicament, entre els trams de més edat. En concret, les majors de 50 anys suposen un 40% del total de dones mentre que el cas dels homes aquest percentatge descendeix gairebé 15 punts percentuals (39,6% en front a 25,1%).

Taula 21. Participants per trams d'edat

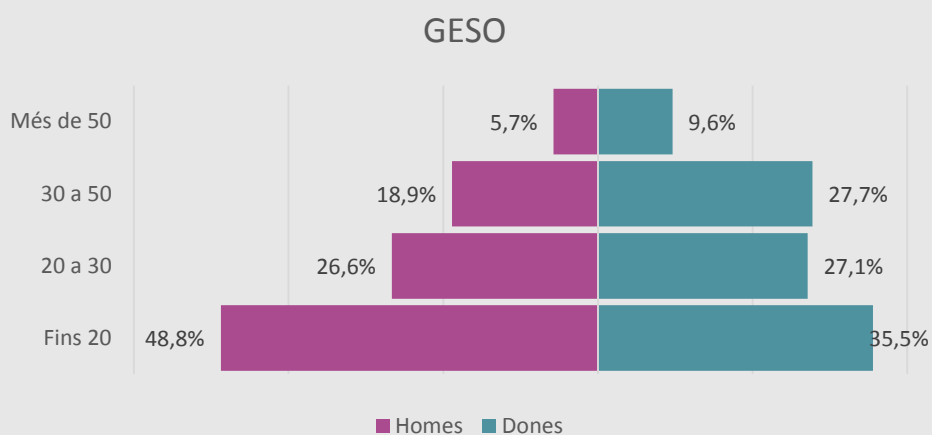
Trams edat	Homes %	Dones %	Total %
Fins a 20 anys	21,3	7,8	12,4
20 a 30 anys	21,6	15,3	17,5
30 a 50 anys	32,0	37,3	35,5
Més de 50 anys	25,1	39,6	34,6
Total	100	100	100

Si aprofundim en aquesta anàlisi, combinant edat i sexe en alguns tipus de formació, es detecten patrons interessants. En concret, destaca, en aquells aprenentatges i opcions formatives orientades a fomentar noves oportunitats educatives, la presència majoritària és en les etapes més joves (fins als 20 anys) i s'observa un major percentatge d'homes.

Gràfic 7. Piràmide poblacional segons tipus d'estudis (Accés CFGM)

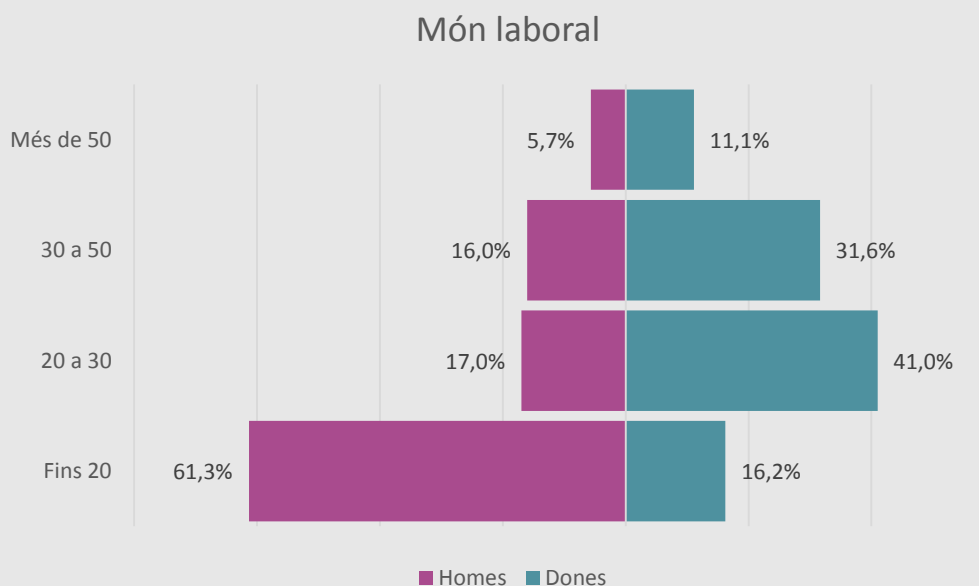


Gràfic 8. Piràmide poblacional segons tipus d'estudis (GESO)



En el cas dels aprenentatges relacionats amb el món laboral i a la inserció al mercat de treball s'observa una patró similar. En aquest cas, els homes participen majoritàriament en les etapes més primerenques (61,3% fins als 20 anys) mentre en el cas de les dones la participació és significativament inferior (16,2%). En el cas particular de les dones la presència majoritària es concentra en els intervals de 20 a 30 anys amb un 41% del total de dones.

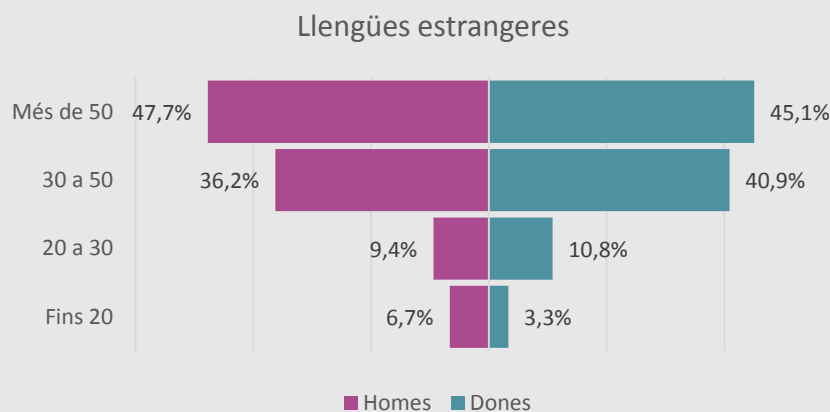
Gràfic 9. Piràmide poblacional segons tipus d'estudis (Món laboral)



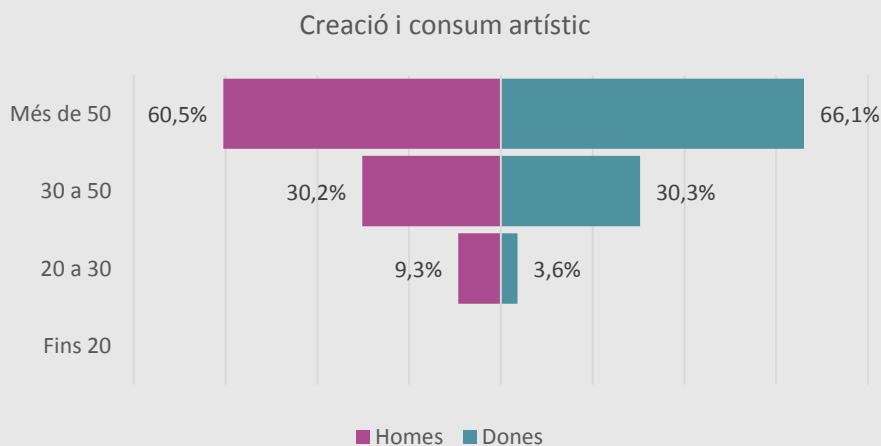
Una possible explicació a aquestes diferències pot ser associada a les taxes d'abandonament educatiu diferencial segons sexe on són els homes els que abandonen més freqüentment els estudis. Una altra de les explicacions pot estar relacionada amb la maternitat i les dificultats de compaginar la formació amb les tasques de la llar i cura dels infants que recauen majoritàriament en les dones. Resultats de recerques recents apunten que per afavorir la participació de les dones en programes formatius no només calen augmentar les oportunitats de formació i qualificació sinó que és cabdal la introducció de polítiques de conciliació amb tasques de treball domèstic no remunerat i de cura (García-Fuentes & Martínez García, 2020).

S'observen altres lògiques interessants amb la resta d'ensenyaments. Per exemple, s'observa una major participació entre les persones més grans en els aprenentatges de llengües estrangeres, de creació i consum artístic o, especialment, aprenentatges associats a l'adquisició de competències digitals. Aquest tipus d'aprenentatges no presenten grans diferències en relació al sexe; és a dir, el percentatge de participació entre homes i homes és força semblant i segueix un patró similar.

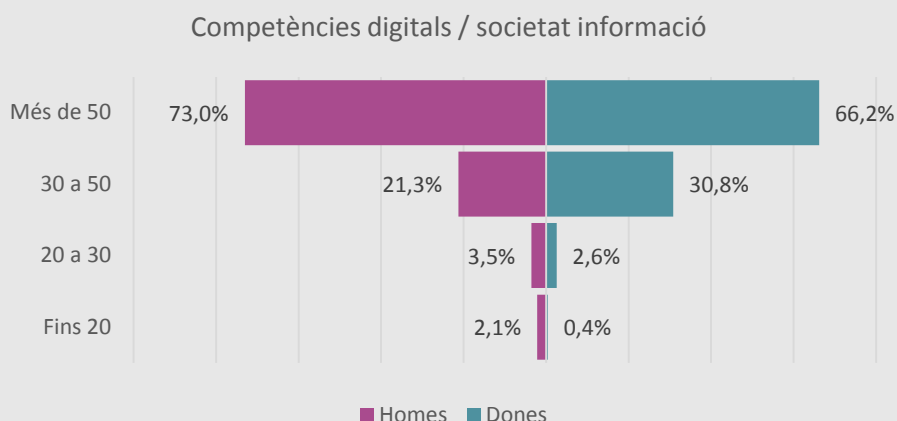
Gràfic 10. Piràmide poblacional segons tipus d'estudis (Llengües estrangeres)



Gràfic 11. Piràmide poblacional segons tipus d'estudis (Creació i consum artístic)



Gràfic 22. Piràmide poblacional segons tipus d'estudis (Competències digitals / TIC)



Ampliant la mirada a tots els ensenyaments (taula 22), s'observen diferències en el perfil d'estudiants segons els tipus d'estudis. Per exemple s'observa com, entre els estudiants més joves, destaquen els ensenyaments orientats al retorn al sistema educatiu formal (proves d'accés a cicles, GESO) i a l'adquisició de competències del món laboral. A mesura que augmenten d'edat les opcions formatives van variant lleugerament perdent pes les opcions destinades a l'accés a cicles i al món laboral. En canvi, a partir dels 50 anys comencen a prendre pes els aprenentatges de llengües estrangeres, formació de base, competències digitals i creació i consum artístic.

Taula 22. Opcions formatives segons trams d'edat

Opcions formatives	Fins 20		20 a 30		30 a 50		Més de 50		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Formació de base	76	6,3	169	14,0	451	37,3	513	42,4	1209	100,0
Llengües: català/ castellà	78	4,6	380	22,4	773	45,6	465	27,4	1696	100,0
Llengües estrangeres	58	4,4	136	10,3	518	39,3	605	45,9	1317	100,0
Accés CFGM	226	57,5	72	18,3	80	20,4	15	3,8	393	100,0
Accés CFGS	147	30,9	216	45,4	107	22,5	6	1,3	476	100,0
Prep. accés UNI	0	0,0	39	37,5	56	53,8	9	8,7	104	100,0
Comp. digitals / TIC	5	0,8	17	2,8	173	28,6	410	67,8	605	100,0
GESO	178	43,4	110	26,8	92	22,4	30	7,3	410	100,0
Món laboral	84	37,7	66	29,6	54	24,2	19	8,5	223	100,0
Comp. Integr., auton. i partic.	35	28,5	18	14,6	52	42,3	18	14,6	123	100,0
Creació i consum artístic	0	0,0	26	4,5	176	30,3	379	65,2	581	100,0
Total general	887	12	1249	18	2532	35	2469	35	7137	100

Aquests resultats ens permeten inferir o apuntar a lògiques de participació diferencial en funció de l'edat, el sexe i el tipus d'ensenyament. Com dèiem més amunt, aquestes diferències poden estar associades a la major taxa d'abandonament escolar prematur del sistema educatiu en el cas dels homes. Aquest fet pot provocar que els homes busquin en les EMPA un espai de noves oportunitats en les primeres etapes dels seus itineraris vitals. Aquesta nova oportunitat pot venir donada com a via de retorn al sistema educatiu mitjançant les proves d'accés a cicles formatius, com a mecanismes d'acreditació o adquisició d'un títol o com a capacitació de competències del món laboral.

Un altra de les característiques importants per entendre la dinàmica de les EMPA és la presència i participació d'alumnes d'origen estranger. Del total d'estudiants s'observa com més d'un de cada tres participants a les EMPA són alumnes de nacionalitat estrangera (34,1%). Val a dir, que la participació varia significativament segons el tipus d'ensenyament. Són, específicament, dos programes formatius aquells on els estudiants de nacionalitat estrangera tenen una presència més destacable: programes de "Formació de base" (53,2%) i, especialment, en l'aprenentatge de català/castellà (76%).

Taula 23. Participació d'estudiants estrangers segons tipus d'ensenyament

ENSENYAMENT	Nacionalitat		Total %
	Espanyola %	Estrangera %	
Formació de base	46,8	53,2	100,0
Llengües: català/ castellà	24,1	75,9	100,0
Llengües estrangeres	92,2	7,8	100,0
Accés CFGM	80,8	19,2	100,0
Accés CFGS	86,5	13,5	100,0
Preparació accés universitat	90,9	9,1	100,0
Competències digitals / TIC	94,2	5,8	100,0
GESO	80,5	19,5	100,0
Món laboral	76,9	23,1	100,0
Comp. integració, auton. i partici.	96,6	3,4	100,0
Creació i consum artístic	96,2	3,8	100,0
Total	65,9	34,1	100

Tot i que molt inferior, també és destacable la presència en ensenyaments relacionats amb noves oportunitats tant educatives com laborals on representen al voltant d'un 20% del total d'alumnes. Finalment, la presència és molt inferior en altres estudis destinats a l'adquisició de competències digitals (5,8% del total), competències, integració, autonomia i participació (3,4%) o orientats a coneixements artístics (3,8%).

La baixa participació en aquests tipus d'aprenentatges poden consolidar o augmentar alguns fenòmens com la bretxa digital, l'aïllament social, la manca de participació social, política i comunitària o dificultat de teixir vincles amb la comunitat, entre d'altres. Aquest fet pot dificultar la inserció sociolaboral de certs col·lectius que ja parteixen de situacions socials més desfavorables i, consegüentment, comportar un increment de la desigualtat social.

En darrer lloc, també s'ha tingut en compte el percentatge d'estudiants en situacions d'atur³. Tal i com es pot veure a la taula és entre els estudiants que cursen proves d'accés a CFGM on hi ha un major percentatge d'estudiants en situacions d'atur, amb gairebé dos de cada tres (65,3%). En el cas dels CFGS i GESO, aquests percentatges disminueixen tot i situar-se en prop del 53% i 43% del total d'estudiants matriculats, respectivament.

Taula 24. Alumnes matriculats segons situació laboral

	Situació Atur		
	Homes %	Dones %	Total %
Accés CFGM	59,1	70,8	65,3
Accés CFGS	56,2	50,0	53,0
GESO	50,0	29,6	43,0
Prep. accés UNI	16,7	12,5	14,3
Total general	54,9	56,2	55,5

Seguiment, acompanyament i resultats

En aquest darrer apartat, s'analitzen les activitats que es realitzen des de les EMPA en relació al seguiment, orientació i acompanyament dels alumnes. En aquest sentit, una de les tasques concretes són les activitats de tutoria i/o orientació de l'alumnat que es matricula durant el curs escolar. Entre les escoles, aquestes activitats són majoritàries amb gairebé un 80% de les escoles que afirmen realitzar-ne. Entre aquestes, en la pràctica totalitat dels casos (90,7%) són les pròpies escoles les que realitzen aquestes tasques d'acompanyament.

³ Només es va preguntar per les situacions d'atur als estudis que es recullen a la taula.

Taula 25. Activitats de seguiments

Seguiment	N	%
No	12	21,8
Sí	43	78,2
Total	55	100

Responsable	N	%
Pròpia escola	39	90,7
Servei municipal	4	9,3

L'objectiu d'aquest seguiment, segons afirmen, pot ser múltiple: saber si es continua l'itinerari formatiu, acompanyar en aquest itinerari formatiu i conèixer la situació laboral.

Aquestes activitats es realitzen en diversos moments tant quan l'alumnat s'incorpora al centre com també un cop l'alumnat ha finalitzat la formació i ha deixat el centre. Destaquen aquells centres que realitzen aquest seguiment 3 mesos després de l'experiència al centre i aquells que fan recontacte en múltiples moments del temps. També cal destacar les escoles que compaginen aquestes activitats amb altres impulsades per la Diputació de Barcelona com el projecte Full de ruta o GPS.

Taula 26. Moments de realització dels seguiment un cop acabat el curs

Moment seguiment	N	%
Múltiples moments	9	34,6
3 mesos	8	30,8
6 mesos	3	11,5
1 any	4	15,4
Altres	2	7,7
Total general	26	100,0

Els resultats en relació a les característiques de l'alumnat de les EMPA ens permeten dibuixar algunes conclusions interessants. En primer lloc, posen de manifest la necessitat de conèixer les característiques de la població al territori especialment en relació al nivell d'estudis, el sexe i a la situació laboral així com també dels interessos i desitjos formatius de la població. Aquest coneixement

ha de permetre delinear i definir línies estratègiques prioritàries introduint també les característiques i voluntats individuals.

En segon lloc, s'evidencia que les escoles municipals de persones adultes responen a múltiples demandes, necessitats i motivacions en diferents etapes vitals dels individus. Per una banda, fa la funció de via de noves oportunitats entre els més joves, especialment homes, que els permet un retorn al sistema educatiu però al mateix temps els permet adquirir competències destinades a la inserció al mercat de treball. Entre la població estrangera esdevé una eina d'integració i aprenentatge de la llengua i de formació de base, així com també, d'adquisició de coneixements necessaris al món laboral. En el cas dels alumnes amb més edat, podríem dir que es consolida com una escola amb múltiples funcions: ja sigui de caire més expressiu com la creació i consum artístic o per una funció més instrumental amb aprenentatges de llengua estrangera i competències TIC.

Segons aquests resultats, per tant, les escoles municipals de formació de persones adultes es consoliden com un agent important de formació al llarg i ample de la vida amb un públic divers que opta per aprendre en moments diferents del seu cicle i etapa vital i segons les seves necessitats. Les escoles de formació de persones adultes tenen el potencial de consolidar-se com agents educatius prioritàris que són capaços de connectar entre diversos serveis i equipaments permetent respondre o derivar en funció de les necessitats formatives de la població.

6. Reptes i oportunitats de la formació de persones adultes

En les darreres dècades diversos treballs han analitzat els reptes de l'educació de persones adultes a Catalunya per tal de donar resposta a necessitats canviants i a un nou context social i educatiu (Argelaga, 2018; Ayuste, Casamitjana, Ferrer Puig, Formariz, & Massot, 2009; Casamitjana, 2008; Casamitjana, Casanovas, & Formariz, 2005; Chacón et al., 2006; Formariz & Casanovas, 2000; Sánchez-Gelabert, 2018). Entre algunes d'aquestes diagnòs destacaven una manca d'objectius, una definició confusa del model, una manca de definició institucional i una tendència de la formació de persones adultes cap a un model cada cop més escolar (Casamitjana et al., 2005).

Per tal de fer front a aquella situació, algunes de les accions proposaven una sèrie de mesures i propostes de millora. Entre aquestes, destacava la introducció d'una formació específica per a persones adultes i a les seves característiques i rols socials. Altres mesures apuntaven al treball en xarxa amb els diferents agents educatius del territori, a la necessitat de flexibilització tant en l'espai com en el temps i a un arrelament a l'entorn local. En aquest sentit, una de les traduccions més pràctica o metodològica d'aquests reptes va tenir com a resultat la definició d'un Pla Local d'Educació Permanent (PLEP) elaborat per la Diputació de Barcelona (2006) que intentava dotar d'eines i recursos al context canviant.

Val a dir que 15 anys després d'alguns d'aquests treballs alguns dels reptes continuen vigents. Algunes recerques apunten que un dels principals obstacles de la participació en l'aprenentatge formal no és tant les característiques del sistema educatiu sinó el tancament envers la població adulta que veu amb cert recel la participació en aquest tipus d'educació (Miret & Vono de Vilhena, 2015). Altres organismes com l'Associació Catalana per a l'Educació, la Formació i la Recerca (ACEFIR), membre de l'European Association for the Education of Adults (EAEA) a Catalunya, posen de manifest que encara s'han

de fer efectius els reptes en termes de flexibilització i d'interrelació de l'educació formal, informal i no formal (EAEA, 2018).

Si s'analitzen algunes de les respostes del panel de centres i serveis municipals de formació de persones adultes també podem copsar quina és la percepció de les EMPA dels canvis necessaris per fer front al nou context. L'anàlisi de les respostes permet identificar⁴ cinc eixos o dimensions principals de canvi: oferta formativa, recursos, flexibilitat, professionals especialitzats i col·laboració amb el territori i treball en xarxa.

En relació a l'oferta formativa, destaquen les demandes a repensar la formació per tal de poder respondre a diferents col·lectius ampliant el ventall de participants i així fer front a les necessitats formatives *reals*. Una altra de les demandes fa referència a la necessitat de més recursos (renovació de material, ordinadors, pissarra) o a la necessitat de tenir espais propis que limiten l'actual oferta. Són també moltes les recerques que destacaven la reclamació d'introduir canvis que incorporin una major flexibilitat en un sentit ampli per tal de respondre a una heterogeneïtat creixent dels participants en els EMPA. Entre algunes d'aquestes mesures de flexibilitat destaquen l'ampliació d'horaris, la introducció d'espais d'autoaprenentatge i autoformació, de compaginació d'estudis presencials i a distància o la introducció de cursos semipresencials, entre els més destacables. En darrer lloc, s'identifiquen dues altres dimensions. Per una banda, la necessitat d'incorporar professorat especialitzat i l'ampliació de personal de suport (ex.: equip psicopedagògic). I en segon lloc, destaquen les demandes que apunten a la necessitat de participar activament a l'entorn on es troben les EMPA i enfortir la col·laboració amb altres escoles i entitats del territori.

4 Les afirmacions que aquí es recullen responen a la pregunta del panel "Quins canvis s'haurien de fer per adaptar-se a les noves demandes?". S'han analitzat i agrupat les respostes en diversos eixos temàtiques que es presenten al text. En paral·lel, vam elaborar un qüestionari ad hoc sobre els reptes de la formació de persones adultes que es va subministrar als membres del Grup EPA de l'ICE de la UAB amb les següent preguntes: 1. *Des de la teva experiència, quins són els canvis que creus que són necessaris a la teva comunitat educativa per donar resposta al nou model per als aprenentatges de persones adultes?* 2. *Quins són els principals obstacles i resistències que identifiqués per no impedir aplicar aquests canvis?* Les respostes d'aquest qüestionari –que no s'han incorporat a l'anàlisi que s'ha realitzat aquí– coincideixen amb les necessitats, demandes i propostes identificades al panel.

En línia amb aquesta darrera demanda, són moltes les veus que destaquen la necessitat d'establir aliances i teixir xarxes de treball entre els diferents agents socioeducatius per crear una densa xarxa socioeducativa (Albaigés & Subirats, 2006; Civís, 2005; Collet i Sabé & Subirats, 2016; Díaz & Civís, 2011; Trilla Bernet, 1989). Propostes recents com el *projecte educació 360 – educació a temps complet*, parteixen d'aquesta premissa i tenen com a objectiu oferir més i millors oportunitats educatives per a més enllà del temps lectiu formal. Val a dir, que la majoria d'aquestes pràctiques recullen experiències i iniciatives entre centres educatius de primària o secundària però són poques les que incorporen institucions i experiències orientades o originades des de la formació de persones adultes.

Els reptes, que es defineixen a continuació, recullen aquests antecedents i proposen diferents línies d'actuació a partir de les principals conclusions de l'anàlisi del panel. Aquestes propostes pretenen ser un punt de partida per tal de dotar d'informació de la realitat de les escoles de formació de persones adultes a la província de Barcelona. Per tal de definir aquestes propostes, s'han tingut en compte i incorporat experiències i bones pràctiques actuals de diverses EMPA així com iniciatives sorgides de l'expertesa i el treball de reflexió de grups de recerca com l'equip EPA de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Les diverses propostes que es van dibuixant al llarg del text s'articulen a partir de tres grans reptes seqüencials: en primer lloc, la definició institucional de línies estratègiques. En segon lloc, l'acollida, acompanyament, orientació i seguiment de l'alumnat a les escoles de formació de persones adultes. El tercer i darrer gran repte fa referència a l'avaluació dels resultats formatius.

Els reptes de les EMPA a la província de Barcelona

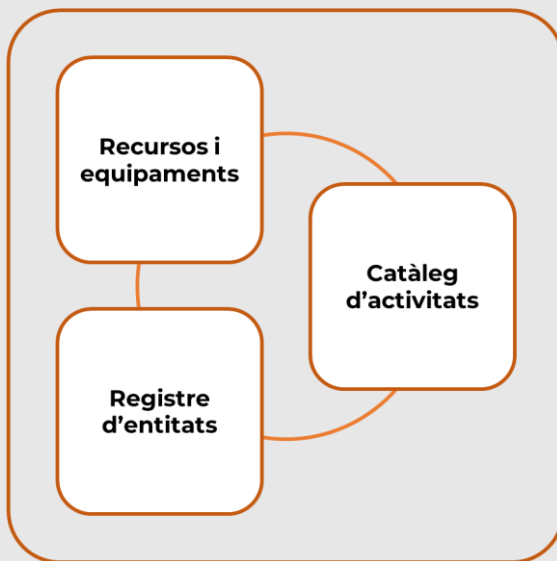
Repte 1. Definició institucional de línies estratègiques

Una de les principals conclusions més repetides per les diagnosi anteriorment realitzades sobre la formació de persones adultes és la necessitat de respondre a les necessitats i realitats del territori. Seguint aquest plantejament, un dels principals objectius per a poder respondre de manera efectiva és la introducció de mecanismes que permetin tenir un coneixement profund i actualitzat de la realitat socioeducativa del territori. En aquest sentit, és fonamental el lideratge dels ajuntaments a l'hora de definir les línies estratègiques adaptades a la realitat del territori. Seguint aquestes consideracions es proposa:

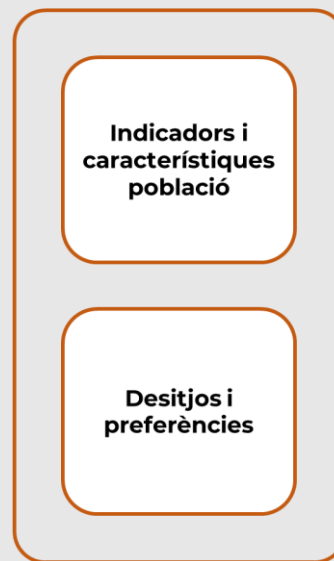
- Elaborar un recull sistemàtic dels equipaments, recursos i serveis en un sentit ampli disponibles del territori
- Coordinar i involucrar les diverses àrees municipals en la identificació dels serveis, equipaments i recursos disponibles
- Realitzar un registre de les entitats del territori i les seves característiques estructurals i funcionals
- Elaborar un catàleg de les activitats que es realitzen al territori amb caràcter formatiu

Aquests elements ens han de permetre tenir una informació detallada en relació als recursos, equipaments i serveis de les diverses àrees municipals i una visió holística de les potencialitats de treball en xarxa identificant possibles sinergies i col·laboracions. També han de permetre una organització horitzontal i descentralitzada que faciliti la presa de decisions de forma consensuada. Al mateix temps, el catàleg d'activitats ha de ser útil per identificar mancances formatives i evitar duplicitat de serveis, especialment entre aquelles activitats que rebin finançament públic.

Conèixer la realitat territorial



Detecció necessitats



Tal i com es posava de manifest a l'anàlisi del panel, les EMPA tenen una tradició de treball amb diferents agents educatius i culturals del territori com és el cas del treball amb les biblioteques públiques. Val a dir que els objectius d'aquestes col·laboracions han d'anar més enllà d'activitats de difusió de l'oferta formativa, coordinant-se i col·laborant en la definició i realització d'activitats formatives conjuntes.

Les múltiples col·laboracions de les escoles amb una gran diversitat de regidories i entitats mostra la potencialitat de les escoles per consolidar-se com a connectors entre els diferents agents i la possibilitat d'esdevenir un agent central d'aquesta xarxa. En aquest sentit, cal introduir propostes que vagin més enllà d'una relació unidireccional i fomentar espais de presa de decisions horitzontals i descentralitzats. Per tant, es proposa:

- Explorar i incentivar formes d'interrelació entre formalitat i no formalitat i altres diferents agents educatius i culturals del territori
- Definir i dissenyar programes o activitats formatives conjuntes amb diversos agents, entitats i equipaments
- Fomentar la comunicació, cohesió i coneixement dels dispositius existents al territori per derivar a les persones a altres dispositius adients.

En paral·lel a la informació d'aquest context d'oportunitats i a les possibles col·laboracions, cal tenir el màxim d'actualitzades les característiques sociodemogràfiques, educatives i laborals de la població resident al territori. Aquesta informació és necessària per tal de fer una diagnosi acurada de les necessitats formatives i, al mateix temps, pot permetre identificar públics absents a la vida comunitària. En aquest sentit, caldria:

- Tenir accés, de manera fàcil i ràpida, a informació actualitzada de les característiques i necessitats de la població i dels interessos i desitjos de la població.
- Incorporar diferents fonts d'informació que permetin tenir informació de la població tant de les principals característiques com de les preferències i desitjos de la població.
 - Elaborar un recull d'indicadors d'estadístiques oficials de diferents àmbits com laborals, educatius i sociodemogràfics de la població.
 - Incorporar mecanismes de recollida d'informació per identificar els interessos, motivacions i desitjos formatius de la població.

La conjugació dels indicadors i de mecanismes d'informació de desitjos i preferències ha de permetre definir institucionalment línies educatives estratègiques prioritzant la participació de col·lectius en risc d'exclusió social o en situacions socioeconòmiques i laborals més vulnerables. Si a tot això, li afegim els indicadors del context d'oportunitats podem accedir a una doble estratègia que ha de facilitar:

- Definir estratègies, preferències i definició institucional d'aquells col·lectius prioritaris a cada territori
- Fomentar la participació de col·lectius específics amb nivells educatius inferiors o amb més necessitats formatives
- Definir estratègies més sostenibles i amb més eficàcia i eficiència
- Estudiar la possibilitat de mancomunar serveis i equipaments també entre diversos territoris

- Fomentar espais de discussió i treball que incorporin els diferents agents formatius i permetin la definició conjunta de línies d'actuació estratègiques i/o en tots els àmbits vitals de les persones.
- Definir un model de formació de persones adultes que garanteixi igualtat d'oportunitats per a col·lectius absents i amb major risc d'exclusió social
- Permetre ampliar els col·lectius que hi participen de manera inclusiva i apostar per una educació al llarg i ample de la vida.

Repte 2. Acollida, acompanyament, orientació i seguiment de l'alumnat

Aquesta diversitat en relació al perfil i desitjos d'alumnes de les EMPA pot tenir, però, conseqüències no volgudes sense una acollida, acompanyament i orientació de l'alumnat un cop s'incorpora a l'escola. Tal i com s'observava a l'anàlisi del panel, hi ha una diferència en el tipus de formació que es realitza en relació a l'edat i el sexe i segons l'etapa de vida. Una de les possibles explicacions apunten a les responsabilitats externes i les tasques de cura com a obstacles per a la participació i compleció de l'aprenentatge de col·lectius específics. Tenint en compte aquests resultats caldria:

- Introduir una avaluació inicial que permeti identificar i conèixer les diverses realitats de l'alumnat
- Avaluar diverses dimensions més enllà de les educatives prèvies que permetin identificar amenaces i oportunitats de l'alumnat.
- Introduir una dimensió de caire social a l'avaluació d'acollida com les responsabilitats externes (família, treball, persones dependents, etc.) que permetin identificar possibles obstacles per a la compleció de la formació.
- Incorporar programes d'orientació que tinguin en compte les especificitats de l'alumnat i les seves responsabilitats
- Identificar motivacions i desitjos entre la població que responguin al gust d'aprendre (motivacions expressives cap a l'aprenentatge).

- Tenir en compte els suports durant el curs i afavorir la introducció de mecanismes de conciliació ja sigui amb equipaments o serveis del territori (escoles bressol, centres cívics, coordinació hores i activitats escolars, serveis de menjadors escolar, ludoteques..) o introduint altres mesures ad hoc (contractació de personal o serveis de monitoratge)

Conèixer i acompanyar l'alumnat



En relació als projectes d'innovació docent, els resultats mostren un pes desigual de la realització d'aquests projectes en les diferents EMPA. Entres les escoles que incorporen aquests projectes destaquen aquells destinats a temes pedagògics i organitzatius i menys pes relatiu pels projectes destinats a la inclusió i els nous usos. Seguint aquests resultats és important:

- Prioritzar projectes d'innovació que fomentin la inclusió i equitat educativa.
- Definir criteris d'avaluació comuns dels projectes d'innovació docent en cadascuna de les temàtiques.
- Identificar i compartir un banc de bones pràctiques amb aquells projectes amb resultats positius segons els criteris definits.
- Fomentar la incorporació de projectes d'innovació docent que tinguin com a objectiu la incorporació de mesures de flexibilització de la formació.
- Prioritzar innovacions educatives que tinguin en compte les responsabilitats externes de les persones adultes (horaris

d'escolarització dels fills, horaris laborals canviants, etc.) especialment en el cas de col·lectius més vulnerables i/o absents.

- Incorporar programes i dinàmiques que orientin, acompanyin i segueixin a les persones adultes en les transicions i el disseny de la seva estratègia per abordar aprenentatges (en qualsevol àmbit)

Aquestes mesures cal que vagin acompanyades de més recursos docents i de professionals específics que tinguin present l'especificat de l'ensenyament en persones adultes. En aquest sentit és necessari:

- Introduir mecanismes de capacitació docent per a l'ensenyament amb persones adultes que incorporin una visió més completa:
 - La formació més enllà dels continguts específics (aprendre a saber i fer) i incorporant altres aspectes com l'augment d'autonomia (aprendre a aprendre) i de competències socials (aprendre a ser i a conviure)
- Assessorament d'especialistes i psicopedagogs per fer front a noves necessitats de l'alumnat.
- Estudiar la possibilitat de mancomunar serveis docents específics (tal i com succeeix en altres comunitats autònomes) que permeti un cos docent especialista que pugui donar resposta a formacions específiques

En darrer lloc, un dels elements més essencials és l'acompanyament i l'orientació durant tot el procés formatiu. En aquest sentit, els resultats mostren que les pròpies escoles realitzen activitats de seguiment i acompanyament en diversos moments de l'itinerari formatiu a l'escola. Seguint aquestes pràctiques, es necessita:

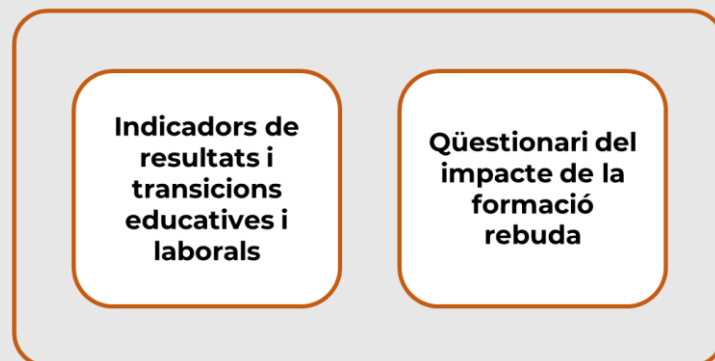
- Fomentar sistemes d'informació eficient i compartits entre les EMPA per poder avaluar els resultats d'aprenentatge
- Incorporar sistemes de seguiment en un sentit ampli
- Introduir eines i mecanismes per una detecció ràpida i efectiva de l'absentisme

- Incloure sistemes d'informació eficient sobre els motius de l'abandonament i els perfils dels estudiants que abandonen els estudis
- Posar en valor i visibilitzar bones pràctiques en termes de prevenció d'abandonament i absentisme
- Fomentar i estendre el programes destinats a l'orientació i el seguiment

Repte 3. Avaluació dels resultats de la formació

El darrer gran repte de la formació de persones adultes està relacionat amb l'avaluació dels resultats. Donada l'especificitat de la formació d'adults, val a dir que aquesta avaluació ha d'incorporar elements més enllà de l'avaluació educativa com les transicions laborals o la continuïtat educativa a altres programes.

Conèixer els resultats



Tal i com mostraven els resultats de l'anàlisi del panel, molts centres realitzen aquest seguiments després de la formació amb l'objectiu de saber si hi ha continuïtat formativa, conèixer la situació laboral després de l'itinerari o acompanyar en l'itinerari formatiu. D'aquesta manera, algunes de les mesures que es proposen tenen com objectiu consolidar i fer extensives algunes de les pràctiques que actualment ja es duen a terme. Per tant, són propostes orientades a conèixer des d'una perspectiva més àmplia els resultats i l'impacte de la formació rebuda. Seguint aquest objectiu es proposa:

- Fer extensives les pràctiques de seguiment de l'alumnat un cop han acabat la formació que posin de manifest i faci visibles els múltiples impactes de la formació rebuda.
- Introduir més informació de les seves experiències després que incloguin múltiples impactes (laborals, educatives, comunitàries, etc...)
- Establir i sistematitzar un sistema d'indicadors de resultats i transicions educatives i laborals que permeti comparar l'evolució dels resultats
- Incorporar mesures per recollir informació de la percepció dels alumnes dels impactes de la formació rebuda
- Analitzar i visibilitzar els múltiples impactes de la formació en les persones que han rebut formació a les escoles

7. Referències bibliogràfiques

- Albaigés, B., & Subirats, J. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Argelaga, G. (2018). Aprenentatges personalitzats i lideratges compartits com a resposta als reptes de l'educació de persones adultes: l'experiència al CFA El Roure de Polinyà. In *Observatori de l'educació local Anuari 2018*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis* (No. 189). France.
- Ayuste, A., Casamitjana, M., Ferrer Puig, M., Formariz, A., & Massot, M. (2009). *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica. L'educació per a una ciutadania participativa i crítica*. Barcelona: ICE - Universitat de Barcelona.
- Casamitjana, M. (2008). El suport municipal de la Diputació de Barcelona en educació permanent: els plans locals d'educació permanent. *Quaderns d'Educació Contínua*, 18.
- Casamitjana, M., Casanovas, M., & Formariz, A. (2005). *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Chacón, M., Martínez-Roca, C., Martínez, M., Massot, M., Moreno, V., & Parera, G. (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Civís, M. (2005). *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeductiva: anàlisi i interpretació de la dimensió socioeductiva i sociocomunitària en tres Projectes Educatius de Ciutat de Catalunya*. Universitat Ramon Llull.

- Collet i Sabé, J., & Subirats, J. (2016). Educación y Territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (20), 527–551.
- Díaz, J., & Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad. Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415–429.
- Diputació de Barcelona. (2006). *Pla local d'educació permanent*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- EAEA. (2018). *Adult Education in Europe 2018 – A Civil Society View*. Brussels: European Association for the Education of Adults – EAEA.
- Findsen, B., & Formosa, M. (2011). Lifelong Learning and the Emergence of the Learning Society. In *Lifelong Learning in Later Life* (pp. 35–48). https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9_4
- Formariz, A., & Casanovas, M. (2000). *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- García-Fuentes, J., & Martínez García, J. S. (2020). Los Jóvenes "NI-NI": Un estigma que invisibiliza los problemas sociales de la juventud. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(20), 1–29.
- McMahon, W. W. (2009). *Higher Learning, Greater Good*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Miret, P., & Vono de Vilhena, D. (2015). *Resum executiu: "Impacte de la formació d'adults en les trajectòries laborals."* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Osborne, M. (2014). Why lifelong learning and why learning cities? *Pedagogy, 86*(7), 1067–1077. Retrieved from <http://eprints.gla.ac.uk/97745/>
- Planas, J. (2018). El futuro de la relación entre educación y trabajo. In *Fausto Miguélez (coord.) La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar*. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/190323>
- Sánchez-Gelabert, A. (2018). *L'educació al llarg de la vida a Barcelona: educació post-obligatòria i pràctiques educatives comunitàries*. Retrieved from <https://iermb.uab.cat/wp-content/uploads/2018/04/Informe-pdf.pdf>
- Trilla Bernet, J. (1989). De la escuela-ciudad a la ciudad educativa. *Cuadernos de Pedagogía, 176*(7), 8–12. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2762515>
- Vargas, C. (2017). *Lifelong learning from a social justice perspective* (No. 21). Retrieved from <https://en.unesco.org/node/268820>
- Zunzunegui, M.-V. M.-V., Alvarado, B. E., Ser, T. Del, & Otero, A. (2003). Social Networks, Social Integration, and Social Engagement Determine Cognitive Decline in Community-Dwelling Spanish Older Adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 58*(2), S93–S100. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.2.S93>

Escoles
Municipals de
Persones Adultes
de la demarcació de
Barcelona
Panel 2019

Autors

*Albert Sánchez Gelabert
Gemma Argelaga Odrí*

Coordinació

*Oficina de Planificació Educativa
Àrea d'Educació, Esports i Joventut
Diputació de Barcelona*

