

Presencia de Freire en el nacimiento y evolución de las escuelas de adultos en Cataluña.

J. Botey,

A. Formariz

Hablar sobre el origen las Escuelas de Adultos en Cataluña en su configuración actual es, sin duda, hablar de Freire y rendirle un homenaje. Nacidas al principio de la década de los 70, se inspiraron de forma muy directa y explícita en sus concepciones de cultura como instrumento de liberación de las capas populares y de la necesidad de conciencia crítica o de participación. Y si pretendemos reflexionar sobre el pasado es porque creemos que, hoy, ésta reflexión es aún más oportuna por cuanto los cambios producidos en Cataluña durante los últimos años pueden hacer peligrar esa concepción de la Educación de Adultos como instrumento de transformación social.

El momento era favorable para esta concepción. Las Escuelas nacían en el contexto de la ola creciente del movimiento popular que unía las reivindicaciones de cada barrio o empresa con el horizonte del cambio político y la democracia. En palabras de Freire, se podía decir que era una sociedad *emergente* del silencio de cuarenta

años, que descubría la vida asociativa y la participación como elementos culturales y la necesidad de poseer los instrumentos básicos de la lectura y la escritura. Existía la conciencia de la herencia recibida de depauperación cultural de la población y de la función que se había asignado a la escuela como reproductora de un sistema social injusto. Es esa situación de pre-tránsito hacia las libertades democráticas, los organismos de base se disponían a ejercer la función contraria y ha de suplir el tiempo perdido.

Aún existía a nivel estatal la plantilla de *Maestros alfabetizadores* como un cuerpo especial dentro del Magisterio, al que se accedía mediante unas oposiciones también especiales. Eran los restos de la *Campaña de Alfabetización* iniciada en 1963 por el Ministerio de Educación y Ciencia. Los contenidos y metodología eran los mismos que se usaban en la escuela infantil, pero para mayores de 14 años y en régimen nocturno¹. A partir de 1973, en cumplimiento de sucesivas normativas que ya comentaremos, incluso esta plantilla tendería a extinguirse puesto que, según se decía, la Campaña ya había conseguido sus objetivos a pesar de que el porcentaje de analfabetos a nivel estatal se mantenía alrededor del 10%.

Los orígenes.

a. *Movimiento popular.*

A partir de 1971 surgen en la periferia de las

grandes ciudades unas iniciativas culturales que, con distintos nombres (Escuela de Adultos, Escuela de Alfabetización, Círculos de Cultura, Escuela Social, etc.), ofrecen unas alternativas, sin pretenderlo explícitamente al principio, a la naciente *Educación Permanente de Adultos* impulsada por el MEC en sustitución de la Campaña.

Las primeras son la del barrio de Can Serra en Hospitalet, la de la Mina en Sant Adrià, la de la Barceloneta y la del barrio de Santa Rosa en Santa Coloma. Desde el origen se caracterizan como entidades enraizadas en el entorno. Son los barrios donde ha sido confinada la población inmigrada, construidos en parte como resultado de la especulación, que carecían entonces de los mínimos servicios indispensables y en los que se concentraban los más altos índices de analfabetismo. Crecen rápidamente y en el año 1976 son ya 25 escuelas: las anteriores, más las de los barrios de can Puigjaner y ca n'Oriac de Sabadell, las Arenes de Terrassa, Ciutat Badia, Sant Cosme del Prat, Sant Roc de Badalona, can Vidalet de Esplugues, el Carmelo, el Bon Pastor y la Trinidad de Barcelona, Cerdanyola y Sant Vicenç dels Horts².

Nacen a la sombra de las Asociaciones de vecinos, de los centros cívicos y sociales de aquellos momentos y de algunas parroquias, y se suman a los procesos reivindicativos y culturales

de otras entidades del barrio que nacen más o menos en el mismo momento: grupos de "esplai" y de jóvenes, asociaciones de padres, grupos de mujeres, etc. Resulta obvio en un principio que una Escuela de Adultos no tiene sentido desvinculada de la praxis diaria de las organizaciones de base que tienen como objetivo mejorar las condiciones de vida de los vecinos. Son, por tanto, elementos activos en el nacimiento de una comunidad. Quedaba claro que la función de la escuela de adultos en aquel contexto era la de proporcionar los instrumentos básicos para poder comprender e intervenir, para sistematizar el enorme volumen de información que llega al adulto en la sociedad industrial 3.

Sus promotores, procedentes de la base amplia del movimiento popular y a menudo militantes de partidos de izquierdas o de sindicatos en aquellos momentos aún clandestinos, asumían su función como una militancia más, conscientes de que el cambio cultural sería más lento que el cambio político o social que se entreveía, y que, por tanto, la actuación desde las escuelas de adultos sería menos brillante porque daría resultados a más largo plazo, pero era igualmente necesaria.

b. Modelo de escuela.

El pensamiento marxista de Freire y su peculiar humanismo cristiano lo hacían particularmente

apto para convertirse en el referente teórico más importante de aquella pequeña revolución cultural. Recordemos, por ejemplo, sólo por lo que respecta a los instrumentos culturales del momento y al debate sobre la función de la escuela, la difusión que tuvieron las obras de la Editorial ZYX, de inspiración anarcosindicalista y cristiana, la renovación de la universidad, el nacimiento en sectores de la Iglesia de la polémica entorno a la Escuela Pública 4. Cataluña vivía unas circunstancias muy especiales. Los movimientos de masas ejercían, además de muchas otras cosas, la función educadora de enseñar a leer las realidades cotidianas de una nueva manera, de ayudar a amplios sectores de la población a tomar conciencia de las relaciones de dependencia existentes en el interior de la sociedad.

En los documentos de las Escuelas de Adultos de este periodo, o en los de los distintos colectivos y organismos de coordinación a que nos referiremos inmediatamente, se habla de la necesidad de una educación que ayude a dar el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, de la necesidad de transformar la realidad, de interesar a los alumnos por las Asociaciones obreras y sindicales, de la voluntad de construir una escuela *diferente*, promotora de actividades y que a la vez participe en las actividades, asambleas y reivindicaciones organizadas por las otras

entidades, etc. Se tiene conciencia de que el conocimiento de la realidad es incompleto si no va acompañado de la acción y que, por tanto, las palabras clave o primeros instrumentos de la lectura y escritura no pueden ser los que propone el MEC para las escuelas infantiles, sino que deben ser las palabras significativas para el mundo en el que vive el adulto. Empiezan a elaborarse los primeros instrumentos didácticos de alfabetización y lectoescritura, explícitamente inspirados, por no decir copiados, en la técnica de Freire 5. Una encuesta del año 1977 hecha a los maestros de las Escuelas de Adultos que pertenecían a la Coordinadora 6 pone de manifiesto que la aplicación de la metodología de Freire era prácticamente unánime. Al principio hubo, incluso, el peligro de caer en una trasposición mecánica de Freire. Lo testimonian afirmaciones como "Freire no es aplicable entre nosotros porque su método de alfabetización ha sido concebido para ser aplicado a analfabetos totales del mundo rural..." 7, confundiendo lo que en Freire es metodología y técnica. Por ejemplo, la situación social y política de aquel momento nos descubría que el *diálogo concientizador* no era necesario provocarlo desde las escuelas porque ya se daba en la calle; que la escuela sólo debía observar para descubrir los puntos calientes *conflictivos o realidades desafiantes* de cada barrio en aquellas situaciones des-

critas en las que escuela y barrio formaban una única realidad educadora. Y en cambio, a veces, se empeñaban en provocar un diálogo en las clases, que acababa siendo artificial y superfluo para los alumnos.

c. Las dificultades

A medida que crecía el número de Escuelas, el colectivo era más consciente de las dificultades que tenían que superarse para consolidar el proyecto: dificultades en el medio, en la materia, en el educador, en el educando, de infraestructura, etc.

Las Escuelas habían nacido en ambientes sociológica y culturalmente heterogéneos: diferencias en el lugar de procedencia de los alumnos, diferente tipología de los barrios, que marcan tan decisivamente las relaciones de convivencia, diferencias étnicas y raciales (p.e., grupos de gitanos), peculiaridades propias de los grupos de mujeres, distinta integración en el proceso de conciencia de clase, distintas categorías y condiciones laborales, etc. Es muy difícil la creación de un método uniforme si quieren respetarse los valores, la tradición y los intereses de cada grupo.

La diversidad de motivaciones de cada alumno al venir a la Escuela planteaba también problemas de continuidad en la asistencia y de contenidos: desde los que iban con el interés concreto de convivencia que no tenían en el aislamiento de cada piso, o los que buscaban

una especie de asesoría laboral sobre el contrato con la empresa, la hoja de salario y la reivindicación inmediata, o el alumno de 14 años que no había conseguido el Graduado y a quien no permitían continuar en EGB. Urgía una definición de la función académica de estas Escuelas.

"Los maestros descubren, además, las dificultades que encuentra el alumno adulto en el aprendizaje por el hecho de no haber desarrollado determinadas facultades en el momento adecuado de la edad escolar. Algunas de carácter psicopedagógico y otras como simple resultado del ambiente social y cultural en el que ha vivido. Por ejemplo, la falta de vocabulario o de criterios de construcción sintáctica; las dificultades en la adquisición de las nociones de espacio y de tiempo en el sentido de la estructuración de una cronología o de la lectura de un lenguaje como el de un mapa o un proyecto; la dificultad de abstracción o la concepción de las matemáticas como simples operaciones mecánicas. A estas dificultades, se une la imagen excesivamente academicista que a menudo tienen de la institución escolar 8.

Paso hacia la Escuela Pública

a. Centros colaboradores

Frente al enorme problema colectivo de la ignorancia y con estas dificultades evidentes, ¿qué podían hacer unas Escuelas de Adultos inci-

pientes y débiles, sin ayuda oficial, sin infraestructura ni locales, con un profesorado poco preparado y basado exclusivamente en el voluntariado y que fuera más allá del valor testimonial que ya tenían?

Una Orden del 5 de julio de 1973 firmada por el ministro Julio Rodríguez suprime definitivamente, como ya hemos dicho, la *Campaña de Alfabetización de Adultos* propiciada por el MEC desde 1963. Los 5000 maestros que estaban asignados a estas escuelas deben pasar a las escuelas de régimen ordinario de las respectivas provincias. Para sustituirla, al cabo de pocos días, el 26 de julio, otra Orden del MEC crea el programa de *Educación Permanente de Adultos* (BOE de 1 de agosto), pero sin ninguna especificación. El 6 de octubre del mismo año 1973 (BOE de 17 de octubre), una resolución de la Dirección General de personal del MEC fija por provincias la plantilla de profesores que deberán atender este programa: 1000 para todo el Estado, de los que 71 son para la Provincia de Barcelona.

En el contexto de la nueva política de subvenciones a centros privados iniciada por el MEC a raíz de la Ley General de Educación del 70 y que se regula por el Decreto de 1 de octubre de 1973, salen una serie de disposiciones que afectan a los centros de EGB, BUP, FP, Educación Especial y Enseñanza a Adultos. Por lo que respecta a este último sec-

tor, se trata de las Órdenes de 21 de noviembre de 1973 y 2 de diciembre de 1974. Se introduce el concepto de *Entidad Colaboradora*, entendiéndose por tal aquellas instituciones privadas sin ánimo de lucro y reconocidas por las Delegaciones Provinciales correspondientes que imparten de manera gratuita programas de EPA o de Educación Especial. Estas entidades podrán recibir subvenciones, cuya cuantía se determinará posteriormente.⁹

Algunas Escuelas se acogieron a la normativa de Centros colaboradores a pesar suyo: la subvención era ridícula y en cambio abría un debate ideológico de gran trascendencia en el seno de cada escuela. El reconocimiento como Centro Colaborador les encarrilaba hacia el sector privado, en un momento en que todas las fuerzas progresistas reclamaban la escuela pública y la responsabilidad del Estado en la eliminación del analfabetismo y la Formación Permanente de Adultos.

b. La Coordinadora y el planteamiento de escuela pública.

Desde hacía más de un año, concretamente desde el 73, el colectivo de escuelas había empezado a reunirse de manera informal para intercambiar experiencias y dificultades. Durante el curso 1975-76 el colectivo realiza un seminario sobre metodología y didáctica en los locales de Rosa Sensat, y organiza

un curso en la Escuela de Verano de 1976, al final del cual se decide adoptar el nombre de *Coordinadora*. El nombre define perfectamente la organización: no habrá estatutos y las decisiones se tomarán en la asamblea de los representantes de las Escuelas¹⁰.

La presencia de la Enseñanza de Adultos en el "Fórum Pedagógico" que era la Escuela de Verano le daba una búsqueda "normalidad" como nivel educativo con el que a partir de aquel momento se debería contar en todos los programas. La circunstancia, además, de que en la de aquel año 1976 se discutiera el famoso documento "Por una nueva Escuela Pública Catalana" propició que en el documento apareciera la siguiente declaración respecto a la Educación de Adultos:

"La Educación Permanente de Adultos comporta, dentro de una sociedad cambiante como la nuestra, el reciclaje de todos y cada uno de sus miembros. Esto implica un constante desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de discusión y la capacidad de decisión frente al entorno social concreto en que el adulto debe ser agente transformador dentro de la colectividad.

En la situación actual esta enseñanza debe tener también una función compensatoria de las anteriores deficiencias de escolarización. Por eso, hay que poner ya en práctica un adecuado programa de Educación Permanente de Adultos y crear un colec-

tivo de educadores especializados." 11.

El colectivo de maestros había tomado la opción de pertenecer a la red de enseñanza pública. En el *Dirario de la Escuela de Verano 12* definen con más exactitud este concepto aplicado a la Enseñanza de Adultos. Rechazan, en primer lugar, la situación legal de aquel momento, que permite, según sus palabras:

"Darse por satisfechos de inmediato con un proyecto de "autorizaciones" para los distintos centros que hoy (podríamos decir que "ilegalmente") imparten ya, consagrando las desigualdades, la EPA: a) *entidades colaboradoras* privadas y subvencionadas, clasificadas de interés social, que reciben una cantidad anual ridícula y arbitraria, en las cuales la beneficencia aún está presente; b) *academias* que desearían la evaluación continua para poder expedir títulos de Graduado; c) *maestros nacionales* que haciendo las clases en horas nocturnas pueden reducir horario y tener más puntuación..."

A continuación pasan a definir la Escuela Pública al servicio de los trabajadores, que debería reunir las siguientes características "Gratuita y financiada totalmente por el Estado; controlada popularmente por los sindicatos obreros, asociaciones de vecinos y otros organismos; gestionada colectivamente por los maestros y alumnos y con profesorado especializado; que ofrezca unos contenidos básicos que

hagan posible que el adulto se insiera colectivamente en la transformación de la sociedad; catalana y en diálogo con la cultura de origen de los alumnos."

Buena parte de las escuelas deciden renunciar a las subvenciones como centros Colaboradores, abandonar en la medida de lo posible el trabajo voluntario de los maestros y exigir la financiación estatal tanto de la infraestructura y material como del personal. Eso significaba la profesionalización, y por tanto la dotación de plazas suficientes.

Era una decisión trascendental. ¿La dependencia legal y financiera de los organismos públicos y la funcionarización posterior del colectivo de profesores, si se conseguía, condicionaría de tal manera a estas Escuelas hasta llegar a poner en peligro su identidad original: programas, metodología especial, modelo de escuela abierta y en contacto con el movimiento popular?

La Coordinadora tenía que afrontar este doble reto: conseguir plazas de maestros de adultos suficientes (de momento, interinas, esperando que los centros o aulas se crearan jurídicamente y que se arbitrara una fórmula de acceso especial para los adultos que las convirtiera en el futuro en plazas definitivas) para cubrir las necesidades de las bolsas de analfabetismo de los sectores más marginados, acercando la oferta a la demanda potencial, y a la vez preparar pedagógi-

camente y didácticamente a un profesorado al que se exigiría, a pesar de que fuera funcionario, mantener un modelo de escuela abierta al barrio y concienciadora.

Los objetivos de la Coordinadora eran los siguientes:

- Análisis de las posibilidades legales de ampliar los programas EPA. Especialmente en los barrios donde ya existían las Escuelas de Adultos pero con profesores voluntarios, y en otros barrios deprimidos donde no existían.

- Nombramiento de los actuales profesores de EPA como interinos. La enseñanza básica para adultos ha de ser gratuita.

- Especialización de los profesores en pedagogía liberadora y crítica, globalización e interdisciplinariedad.

- Elaboración de materiales.

- Coordinación entre todas las escuelas que han elegido esta opción.

- Detección de las necesidades de EPA en el conjunto de Cataluña: elaboración de un mapa de analfabetismo y niveles culturales de la población adulta.

c. La lucha por las plazas.

La Coordinadora puso todos los medios a su alcance, que eran muy escasos, para conseguir esos objetivos. Hoy podríamos decir que la actual red de Escuelas de Adultos, es, en parte, resultado de aquellos esfuerzos. Se empezó a

exigir lo que legalmente tocaba. ya hemos visto que la Resolución de la Dirección General de Personal del MEC de 17 de octubre de 1973 fijaba una plantilla de 1000 plazas para el conjunto del Estado, de las que 71 eran para Barcelona. Cifra claramente insuficiente para atender a las necesidades de la provincia, y arbitraria (a Madrid, p.ex., se le asignaban 182); pero ni siquiera esto se cumplía. En 1976, de las 1000 plazas del conjunto del Estado sólo se habían cubierto 650 y de las 71 de Barcelona 36, todas ellas por integrantes de la antigua EPA, o por maestros procedentes de la *Campaña de Alfabetización* que no se habían incorporado al régimen ordinario. La Coordinadora acudió a la calle: se hicieron manifestaciones, notas de prensa, denuncias al juzgado, peticiones de solidaridad, encierros e incluso huelgas de hambre 13. Finalmente, en el curso 1977-78 se consiguió que el cupo se cubriera totalmente. Las plazas, además, fueron asignadas a las Escuelas de Adultos que ya funcionaban y fueron cubiertas por algunos de los maestros que desde hacía años se dedicaban a ello voluntariamente.

La Coordinadora no se conformó con este resultado. Se conocían ya los datos del analfabetismo por ciudades y barrios. Se solicitó ampliación de plantilla para toda Cataluña. En el año siguiente, 78-79, se volvió a animar la Coordinadora: 80 plazas más! De esta

manera se empezaba a configurar un tipo de EPA muy diferente de la EPA del franquismo.

Se solicitaba también que se pusiera en práctica la Orden de 11 de Septiembre de 1972 en la que se legislaba la *creación de centros especiales de EPA*. Sin embargo, no se llegaría a ello hasta muy recientemente con la Generalitat.

La alegría duró poco, no obstante. En el año siguiente, 1979-1980, el ministro Otero Novas conmocionó de nuevo al colectivo de maestros. A principios de agosto propuso por sorpresa un recorte drástico de plantillas en todos los niveles educativos. Entre ellas, la totalidad de la plantilla de Adultos para toda España. El revuelo a nivel estatal y especialmente en Cataluña fue tan considerable, que el curso escolar no empezó con normalidad hasta finales de Noviembre. Los Ayuntamientos, que acababan de celebrar las primeras elecciones democráticas, se sintieron ofendidos en un bien como el de la enseñanza, que los nuevos concejales habían defendido históricamente. Por otra parte, el nivel de organización de los Adultos en Cataluña era muy superior al de las otras regiones. La conclusión fue que el número de maestros de adultos en Cataluña se mantuvo pero fue suprimido en el resto de España.

d. La formación del profesorado

Para la formación del profesorado, la Coordina-

dora organizó distintos seminarios y cursos con el objetivo de crear un cuerpo doctrinal metodológico y didáctico propio, siempre inspirado en los principios de Freire. La presencia de la Coordinadora en las Escuelas de Veraneos ya habitual. En la de 1977 los promotores se responsabilizan de dos cursos. Uno organizado por los miembros del futuro SEPT sobre "Pedagogía alliberadora aquí i ara", y otro por los miembros de la Coordinadora sobre las "Tècniques als nivells d'alfa-betització i Certificat. Temes *desafiants* (amb discussió de materials). Sindicalisme, organitzacions de barri i grans espais polítics". En la de 1978 se elabora un posible currículum del adulto alumno de las Escuelas, por materias y contenidos según los niveles de conocimientos adquiridos. Se trataba de definir los "elementos necesarios para que el trabajador pueda participar activamente en toda la vida económica, familiar, social, política y cultural del país..."¹⁴

Además, se decide establecer un nuevo nivel, el de *neolector*, resultado de muchos años de constatar que el adulto con un solo curso no puede adquirir los conocimientos necesarios para pasar de la alfabetización al Certificado.

Desde 1976, la Coordinadora organizaba cursos trimestrales de reciclaje y preparación para los maestros que accederían a las Escuelas de Adultos, en colaboración con el ICE de la Universidad Autónoma.

Se había llegado a un acuerdo con la Delegación del MEC en Barcelona; según dicho acuerdo, las plazas concedidas serían ocupadas por aquellos maestros que hubieran participado en estos cursos, para cumplir uno de los objetivos propuestos: la especialización de los profesores. En definitiva, el MEC dotaba a dichos cursos de una validez equivalente a un CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Se exigió, además, y se acordó, que la ampliación de plantilla saliera de una lista de colaboradores elaborada por la Asamblea de la Coordinadora, y según los criterios que ésta hubiera establecido. El acuerdo resultaba peligroso porque, aunque por una parte se garantizaba relativamente la preparación y calidad pedagógica del maestro, la Coordinadora se convertía en una especie de sindicato-repartidor de puestos de trabajo en un momento en el que empezaban a ser escasos.

Se corría el riesgo de confrontaciones y críticas o de presiones por sospechas de falta de objetividad en el baremo, o de que entraran por esa puerta personas sin el perfil adecuado, o sin la decidida voluntad de dedicación a Adultos.

De todos estos conflictos se resintió rápidamente la misma Coordinadora. Coexistían dos posturas: la de la defensa del incremento de plazas y dotaciones como garantía de estabilidad en tanto que Centros Públicos y la de la defensa de un modelo de Escuela

abierto y concientizador que algunos consideraban que con la funcionalización podía correr peligro; posturas que no necesariamente debían ser excluyentes. Pero la dureza de la práctica y las difíciles condiciones en las que se desarrolló este proceso provocaron que fueran incompatibles. Surgieron distintos grupos de maestros que en la práctica se desentendieron de las luchas por el incremento cuantitativo, preocupados fundamentalmente por la elaboración de nuevos materiales, por el acercamiento de las escuelas a su entorno, por el intercambio de experiencias, etc. 15

Hacia ya muchos años que el movimiento cargaba sobre sus espaldas el excesivo peso de tener que estar en primera línea de todos los frentes a la vez: creación de un nuevo método pedagógico, defensa legal, relación con las administraciones, coordinación del movimiento, preparación de cursos, la dureza de las reivindicaciones e incluso tener que hacer propaganda ante el pueblo catalán y los propios afectados por el analfabetismo de la importancia de su proyecto. Si se fallaba en uno solo de los aspectos, el movimiento podía morir de inanición o de descrédito. Todo ello dentro de un organismo que, por definición, debía mantener el contacto con todos los centros y no utilizar métodos directivos. Sin apoyo alguno. Con la única fuerza de la firmeza en la propia convicción de estar trabajan-

do por una causa justa y del agradecimiento incondicional de unos cuantos alumnos que en su experiencia habían descubierto el valor de la cultura y de la capacidad de participar.

Era lógico que en estas condiciones se llegara a diferencias importantes en la apreciación de las estrategias a seguir. Por otra parte, el número de escuelas había aumentado y ya resultaba difícil, por simples razones prácticas, "coordinarse". La Coordinadora se subdividió en "coordinadoras de zona": Baix Llobregat, Vallès, Besòs y Distrito IX de Barcelona (Nou Barris).

Extensión del movimiento. El SEPT.

a. *Material y Servicio de Documentación*

En Septiembre de 1977 el núcleo inicial de maestros que constituía la Coordinadora decidió crear el Servicio de Educación Permanente para los Trabajadores, SEPT. La situación política había cambiado -en Junio se habían celebrado las primeras elecciones generales después de la muerte de Franco- y la de las Escuelas de Adultos, en parte, también: se habían producido los primeros nombramientos, y ello significaba un inicio de reconocimiento y estabilidad. El SEPT nació para hacer lo que un funcionamiento asambleario no podía alcanzar: cursos de especialización, investigación, creación de materiales, centro de documentación, etc. 16

Las finalidades del SEPT serían semejantes a las de la Coordinadora, pero se pondría más énfasis en las funciones de servicio técnico, asesoría pedagógica, teoría y contactos con el exterior 17. Se elaboraron materiales para que pudieran ser utilizados en el conjunto de las escuelas. Se trataba de proporcionar instrumentos de trabajo y de lectura sobre temas de actualidad desde la óptica de la crítica a la situación establecida. Se editan unos dossieres sobre el paro, "Material complementario de los códigos referentes al tema del paro"; sobre la mujer, "La mujer trabajadora en España" y "La represión sexual"; sobre la historia del movimiento obrero, "En Barcelona el movimiento obrero tiene 150 años de experiencia". Se trata de ediciones muy precarias y de distribución interna para las escuelas; por lo tanto, de escasa difusión.

Mejor presentada y más difundida fue la revista "Círculos de Cultura" (nombre de claras referencias freirianas), de la que, a partir de julio del 77, aparecieron ininterrumpidamente 12 números. Combinaba la letra cursiva con la de imprenta y fotocopias referentes a la situación de las Escuelas de Adultos. Los temas que se trataron fueron: el concepto de democracia, las primeras elecciones generales, los mecanismos de funcionamiento del capitalismo, la emigración, la especulación urbanística, los impuestos, la in-

suficiencia de servicios, etc.

A menudo, el contenido de estos dossieres aparece tan ideologizado en la forma de tratar los temas que parece contradecir el mismo pensamiento de Freire, según el cual debe ser el alumno quien adquiera por sus propios medios la conciencia crítica.

En la misma línea de dotar al profesorado de instrumentos y material suficiente para la reflexión pedagógica, el SEPT inició un Centro de Documentación en el que se recogieron todos los materiales teóricos y prácticos sobre distintos métodos de alfabetización y campañas de todo el mundo, sobre movimientos populares, pedagogía de base y desarrollo comunitario. Al cabo de poco tiempo era el Centro de Documentación especializado en estos temas más importante de Cataluña y seguramente del resto del Estado. No fue posible que la Generalitat asumiera la responsabilidad de su mantenimiento, y hoy aún permanece cerrado 18.

b. Jornadas nacionales y alfabetización

La presencia pública más importante del SEPT fue, sin embargo, la convocatoria anual a nivel estatal de unas Jornadas de Educación de Adultos celebradas ininterrumpidamente del 78 al 83 con un notable éxito de asistencia, y los contactos con el exterior.

En las Primeras Jornadas, celebradas en

enero del 78 bajo el lema NI UN BARRIO SIN ESCUELA NI UN TRABAJADOR SIN CULTURA, se vuelve a reflexionar sobre el concepto y dificultades para conseguir una Escuela Pública para Adultos. En el manifiesto final se hace un llamamiento a los sindicatos y organismos de base para apoyarlo e intervenir en él. En las Segundas, en junio del 79, que tenían el lema POR UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CULTURAL BÁSICA, se pretendía implicar política y económicamente a los nuevos organismos y a los distintos niveles de la Administración que iban surgiendo del proceso democrático y del nuevo modelo de Estado de las autonomías. Fueron convocados representantes de los municipios (no habían pasado ni dos meses desde la celebración de las primeras elecciones municipales después de 40 años), representantes sindicales, cuando éstos empezaban a jugar ya un papel oficial en el contexto laboral y político del país. Era el momento de la esperanza de que, después de tantos años de opresión, la democracia hiciera justicia al abandono cultural de las capas populares.

Las Terceras Jornadas 19, organizadas conjuntamente por el SEPT y el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona entre Junio y Septiembre de 1980, se dedicaron al análisis de los resultados del estudio sobre el mapa del analfabetismo en España, pero muy especialmente en

Cataluña: "A CATALUNYA SOM ENCARA 300.000 ANALFABETS" 20. Tuvieron la virtualidad de introducir el concepto de "bolsas de analfabetismo", asumido posteriormente por el Gobierno Central en el PEBA (Plan Especial Bolsas de Analfabetismo), que destinó durante los años 1981 y 1982, 100 millones y 108 millones de ptas. respectivamente a las zonas rurales de Andalucía, Galicia, Extremadura y Canarias. No se contemplaban, por lo tanto, las zonas suburbanas de las grandes ciudades. Debe remarcar, por otra parte, que el PEBA explícitamente consideraba que el método Freire no era adecuado para España. De esta manera, la alfabetización quedaba reducida a los estrictos elementos de educación compensatoria. Posiblemente, el PEBA fue el fruto del escándalo que se había producido a comienzos del curso anterior, en 1979, con motivo de la supresión de la plantilla de maestros de EPA del conjunto del Estado excepto Cataluña.

c. Contactos con el exterior

En la línea de realizar investigaciones aplicadas, el SEPT organizó un "Seminari interregional sobre alfabetització i desenvolupament comunitari", que durante los años 1980 a 1983 se fue desarrollando en diferentes lugares de España. Se trataba de diseñar un marco teórico sistemático de intervención cultu-

ral en un territorio, que incluía, en un trabajo interdisciplinario, análisis y propuestas de actuación desde las ramas de antropología, economía, sociología, sociolingüística, etc. 21. La primera sesión del seminario se celebró en Madrid con asistencia de representantes de diversos Ministerios y de movimientos de base. A lo largo de sus tres años de duración, el Seminario analizó distintas experiencias de desarrollo comunitario en todo el Estado Español entre las que destacan, además de las más próximas a Barcelona, y muy especialmente la de la Mina como centro promotor, las de Tarragona (barrio de Bonavista) y Gerona (Font de la Pólvora) en Cataluña, Barco de Ávila y las *Escuelas Campesinas* en Castilla, Lebrija, Loja y Sevilla en Andalucía, Mislata en Valencia, Calvià en las Baleares, Ermua en el País Vasco, Cartagena en Murcia, Mérida en Extremadura, algunos barrios de la periferia de Madrid, como p.e. Hortaleza, Delicias, Leganés, etc.

En los mismos años, el SEPT contacta con organismos internacionales de asesoramiento y apoyo económico y de material. Son frecuentes las visitas a la UNESCO, a la OIT, a la FAO, al INODEP, al Consejo Ecueménico de las Iglesias. Se toma contacto con la experiencia italiana de las 150 horas, con responsables de enseñanza de adultos en Cuba o de la Campaña de Alfabetización de Nicaragua. En algunas ocasiones, re-

presentantes de estos organismos se hacen presentes y animan el seminario. El pensamiento de Freire sobre la interacción de los distintos elementos en el desarrollo cultural de un territorio permanece siempre presente.

El trabajo de la Coordinadora en un primer momento y del SEPT después, consiguió extender el movimiento a muchos otros lugares de España. Era cierto que el impulso partía de Cataluña, pero rápidamente tenía su eco, por las circunstancias semejantes que se vivían, en otras partes. El seminario, una vez más, se desarrolló con el esfuerzo casi exclusivo de sus participantes y sin apoyo oficial alguno. Nació así un organismo de reflexión y coordinación desde la base que con el tiempo daría lugar a una multitud de colectivos regionales de pedagogía popular y alfabetización, y a una posible coordinación estatal más estable 22.

Se producen a nivel regional procesos semejante a los que ya habíamos experimentado aquí: petición de incremento de plazas que poco a poco van siendo atendidas por los gobiernos de las respectivas comunidades autónomas o por el propio MEC, en los casos en que no existen competencias transferidas; elaboración de manuales adaptados a cada realidad; presencia en las nuevas *Escuelas de Verano* para maestros y celebración de Jornadas; la publicación de un importante número de boleti-

nes de los colectivos y comunidades autónomas que sirven para intercambiar experiencias, etc. Los conceptos más frecuentemente utilizados son los de *conciencia crítica, participación, cultura obrera, desarrollo comunitario, realidades desafiantes, etc.*, inspirados todos ellos en la concepción freiriana de las relaciones entre cultura y política. El cuerpo doctrinal ya existe y con el esfuerzo de adaptar la metodología de Freire a cada realidad se saben buscar ya las técnicas adecuadas para llevarlo a cabo. Debe destacarse la importante tarea que en este aspecto realizó en un primer momento la editorial Marsiega 23, continuada posteriormente por Editorial Popular. Del mismo modo, algunas importantes revistas especializadas, principalmente *Cuadernos de Pedagogía* 24, en la difusión tanto de la filosofía que impregnaba el movimiento como de algunas experiencias concretas.

El movimiento de Educación de Adultos había superado ya los límites de las experiencias aisladas y se hacía sentir como una exigencia popular en todo el Estado. Buena parte de los objetivos iniciales de sus promotores se habían conseguido después de enormes esfuerzos y sacrificios, luchas y posibles contradicciones: plazas, materiales y documentación, reflexión teórica, etc. No dejaba de ser, no obstante, un movimiento de base surgido en el momento de la transición a la democracia

caracterizado por las grandes expectativas. Pero debía pasar aún la prueba de fuego: ser o no ser aceptado como tal por el nuevo modelo de sociedad que acabaría consolidándose en Cataluña y en el conjunto del Estado.

Consolidación del movimiento, AEPA.

a. Crisis de la Coordinadora

Precisamente, estas circunstancias generales del país fueron una de las causas de que las contradicciones dentro de la Coordinadora se fueran agravando. La política del gobierno de la Generalitat y la progresiva asunción de competencias pusieron de relieve la indiferencia con que la Generalitat asumió la transferencia de las escuelas de adultos 25. La llegada del PSOE al gobierno central y su política, la distancia en una palabra entre la realidad de los 80 y las expectativas de los movimientos populares de los 70, pusieron de moda en esos años una palabra, el desencanto, golpeando colectivos que, como la Coordinadora de escuelas de adultos, habían surgido en unos momentos en que la esperanza de cambio profundo en la sociedad era una constante. Esta nueva situación social creaba fisuras profundas entre aquellos que de alguna manera pensaban que nada o prácticamente nada había cambiado y que, por tanto, era necesario mantener el movi-

miento popular en sus posturas de enfrentamiento radical y aquellos otros que valorando la nueva situación y las posibilidades que ésta creaba creían que en parte era necesario cambiar de táctica, establecer puentes de diálogo con la Administración y mantener, fortaleciéndolas, las posiciones conseguidas. Unos y otros, en su inmensa mayoría, empiezan a hacer oposiciones al cuerpo de EGB, en concordancia con el debilitamiento del boicot que mantenía el movimiento general de enseñantes. Si, a pesar de este análisis, el movimiento de las escuelas de adultos continúa manteniendo enfrentamientos esporádicos con la Administración es debido a la infraestructura tercermundista en la que se mantenían las aulas y los círculos, provocando alguna vez desahucios localizados e insuficiencias insoportables que han dado paso a conflictos de más o menos alcance y duración, hasta nuestros días.

En esta situación no es de extrañar que fueran incrementándose también las diferencias entre el sector más decisivo de la Coordinadora y el SEPT, sin capacidad para resolverlas. Después de unos meses de enfrentamientos estériles, en 1982 se intenta iniciar una nueva experiencia organizativa: crear asociaciones de maestros y alumnos en todas aquellas escuelas de adultos que estuvieran de acuerdo, con la intención de federarlas

posteriormente. Pero, viendo que el intento no se consigue, a finales de 1982 algunos miembros de la Coordinadora y algunos del SEPT inician la Asociación de Educación Permanente de Adultos (AEPA) con el objetivo de llegar a una nueva síntesis. La realidad ha hecho que para muchos la AEPA se haya interpretado como la continuación de la Coordinadora, mientras el SEPT de Barcelona languidecía como organización, mantenía una experiencia importante de alfabetización y desarrollo comunitario en el barrio de La Mina de Sant Adrià del Besòs e inspiraba otras, como los grupos de alfabetización comunitaria en Castelldefels, y continuaba fundamentalmente en Tarragona y Girona con fuerte conexión con la FETE-UGT.

Paralelamente nacía la cooperativa El Roure impulsada prácticamente por las mismas personas que la AEPA con la finalidad de editar los materiales que los grupos de trabajo de AEPA y otros elaborasen en relación con la E.A.

b. AEPA, punto de referencia en la EA de Cataluña

Desde Enero de 1983 podemos decir que la AEPA ha sido punto de referencia fundamental de la EA en Cataluña, significadamente en Barcelona, pero también en el resto del país. AEPA no se define, en su tríptico de presentación, como una asociación de maestros, sino también de co-

laboradores y voluntarios de las escuelas de adultos, de asistentes a las mismas, de profesionales de otros campos de la EA, etc. No es una asociación de escuelas de adultos, sino también de movimientos y entidades que tengan como campo de acción la formación de los adultos en un sentido amplio: "Porque es necesaria la conexión de las escuelas y entidades dedicadas a la EPA..."²⁶. Pretende, en resumen, animar aquellas iniciativas renovadoras conocidas que se realicen en el campo de la EA y "servir de vehículo unificador de esfuerzos". Estos podrían ser los aspectos fundamentales de su trayectoria cuando alcanza el primer quinquenio: reflexión sobre la E.A., reciclaje del profesorado, promoción de actividades coordinadamente con otras entidades del campo de la E.A., diálogo crítico con la Administración y apoyo a las reivindicaciones que la infraestructura deficiente ha provocado.

1) *Reflexión sobre la E.A. y su metodología*. Los días 27-29 de Mayo de 1983 se celebran las Primeras Jornadas de esta nueva etapa del movimiento de escuelas de adultos. Si bien en estos momentos de consolidación la preocupación es fundamentalmente pedagógica, se escuchan los ecos freirianos: "Los organismos públicos tienen que asumir un proyecto de Educación Permanente con criterios diferentes a los tradicionales y abierto a todos los adultos, especialmente a los

que siempre han estado más marginados... Es muy importante que las escuelas de adultos se inscriban con claridad en el proceso de Educación Permanente, superando el marco únicamente académico..., rompiendo la división entre contenidos académicos y cultura para la vida"²⁷.

Los días 5 y 6 de Abril de 1984 se celebran las Segundas Jornadas bajo el título: "Situación real y expectativas de la formación de adultos". Es significativo el título de una de las ponencias, "Relación entre actividades regladas y no regladas en las escuelas de adultos y coordinación con otras entidades culturales del barrio o localidad"²⁸.

Los días 7 y 8 de Marzo de 1987 se realizó un debate en el cual las escuelas de adultos empezaron a tomar conciencia de dos aspectos relativamente nuevos: a) la crisis social y económica incide poderosamente en los conceptos y estructura de la E.A. y, en consecuencia, adquiere una importancia creciente la formación ocupacional; b) el peligro de funcionalización y burocratismo del movimiento, una vez se ha conseguido por parte de los maestros de la Generalitat la estabilidad administrativa en los centros y aulas de adultos²⁹.

Las III Jornadas de esta etapa (11-13 de Marzo de 1988) inciden en las mismas preocupaciones del debate anterior, centrándose en tres temas: "Sociedad de futuro y Educación Permanente de Adultos", "Refle-

xiones sobre la Pedagogía y Educación Permanente de Adultos" y "Articulación de la Educación de Adultos: Propuestas a las Administraciones y Instituciones"³⁰.

En estos cinco años, AEPA ha publicado una revista, "Papers d'Educació d'Adults", que quizá es la que mejor refleja el debate freiriano sobre las finalidades y, en consecuencia, sobre la metología de la E.A.³¹.

2) *Reciclaje del profesorado*. El educador de adultos puede provenir de las escuelas de profesorado o de cualquier licenciatura. En ninguno de los casos nadie le habrá hecho reflexionar sobre la psicopedagogía, la metología o la didáctica adaptada a los adultos. Puede haber cursado la especialidad de Preescolar o tener amplios conocimientos sobre antropología. Eso sirve -evidentemente!- para dar clase a adultos y, aún más difícil, enfrentarse con la labor absolutamente necesaria de ser agente dinamizador del colectivo adulto que tiene enfrente. AEPA, consciente de esta situación, aborda el problema desde su práctica concreta. En parte, hace una labor de suplencia de las carencias universitarias y del Departamento de Enseñanza, pero aportando el factor experimental que siempre será necesario en cualquier reflexión pedagógica. En todo caso, ha potenciado durante estos años como tal asociación o a través de personas relacionadas íntimamente con ella cursos

de metodología y didáctica dirigidos fundamentalmente a personas que tenían práctica o se iniciaban en la misma³².

También ha dado apoyo a grupos de trabajo pedagógico que periódicamente se han reunido para redactar material didáctico o para reflexionar y sistematizar algún tema en relación con la E.A. Estos grupos de autoaprendizaje y reciclaje han sido y son uno de los apoyos más efectivos de la E.A. en Cataluña. El material que ha editado la cooperativa El Roure demuestra su importancia³³.

3) *Promoción de actividades* coordinadamente con otras entidades del campo de la E.A. La defensa de una organización territorial de la E.A. y la necesidad de coordinación entre todas las instituciones y entidades que actúan en E.A. es una constante en las publicaciones de la AEPA desde sus inicios³⁴. Fruto de esta preocupación coordinadora es el impulso que AEPA ha dado a la aparición del grupo TRAMA a partir de 1986, el cual se autodefine como "el programa común de un grupo de entidades y asociaciones no gubernamentales que actúan en el ámbito de la formación y animación comunitaria y que han tenido la voluntad de trabajar conjuntamente en la investigación, promoción y apoyo de iniciativas y de nuevos modelos formativos³⁵. También desde 1987 AEPA, conjuntamente con otras entidades, está promoviendo un

Centro de Documentación para la Formación de adultos y Desarrollo, el cual implica a la vez a varios departamentos de las administraciones públicas -locales, autonómicas y estatales- con la finalidad de concentrar la documentación sobre formación de adultos actualizada dispersa, ponerla al alcance de los interesados, favorecer la investigación en este campo y el contraste de experiencias y programas, actuar como centro de iniciativas y recursos. Y ser un elemento más de dinamización de los procesos formativos integrales³⁶. De nuevo, conjuntamente con el SEPT y otros promotores individuales y colectivos se ha iniciado el proyecto ESTRÍ, empresa de iniciativa social sin ánimo de lucro, que pretende satisfacer demandas concretas de actividades formativas realizadas por parte de entidades y colectivos, analizar las necesidades no cubiertas de formación de adultos y darles respuesta aprovechando recursos públicos y privados³⁷. Finalmente, AEPA colaboró en el impulso inicial de las Jornadas Estatales de Educación de Adultos de Diciembre de 1984 en Madrid, en las cuales participaron unos 50 colectivos de todo el Estado³⁸, y estuvo presente en la posterior creación de la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA), formada por una treintena de grupos y de asociaciones.

4) *Diálogo crítico con la Administración*. En estos últimos años que

estamos resumiendo, el movimiento de las escuelas de adultos se ha relacionado con la Administración de muchas y diversas maneras: se ha enfrentado, ha dialogado con ella pugnando por hacerle asumir los criterios del movimiento y ha aceptado también posiciones de la Administración. No todas las circunstancias son iguales, no tienen la misma fuerza los movimientos en un momento o en otro, no siempre las administraciones poseen el mismo grado de receptividad; de ahí que las relaciones sean cambiantes en función del valor de cada uno de estos parámetros. A AEPA le ha tocado vivir una época en la que la conflictividad global iba disminuyendo y los conflictos eran más localizados y concretos, como veremos en el párrafo siguiente. ha sido una época en la cual la necesaria presión social para que el individuo no pierda la fuerza de la colectividad, pasando de ciudadano a súbdito, la ha ejercido a través de un diálogo continuado y crítico. Desde finales de 1983, pues, cuando se presentaba a la Directora General de EGB el documento "Reivindicamos un proyecto de renovación de la EPA catalana, ya!" firmado conjuntamente con FETE-UGT y CCOO³⁹, hasta estos momentos la relación con la Administración ha sido constante. Ésta ha pedido a la Asociación parecer sobre los decretos y órdenes relacionados con la Educación de Adultos. La Asociación

por su parte ha ejercido el papel de órgano informal consultivo y de permanente conciencia crítica de la realidad.

5) *Apoyo a las reivindicaciones* que han provocado las deficientes infraestructuras. Los locales han continuado siendo en estos 5 últimos años motivo principal de conflictos, bien por desahucios provocados por particulares o bien por un sector de la Generalitat con la ignorancia o la connivencia de otro. Hechos como el que comentamos demuestran la precariedad de muchas de las escuelas de adultos y su peculiaridad. Instituciones, la mayor parte de ellas de la Generalitat, pero que la propia Generalitat parece aceptar a pesar suyo, como ignorándolas. Los maestros acostumbran a ser los que van en cabeza de las reivindicaciones conectando, de nuevo, con praxis culturales de tendencia freiriana, incluso cuando una parte de ellos ha superado el problema de la propia seguridad laboral. Otros motivos de conflicto y reivindicaciones en la calle han sido: conseguir de los ayuntamientos subvenciones para los maestros colaboradores; de la Generalitat, maestros de catalán; ir contra la deficiente infraestructura en general para conseguir resolver el vacío existente para los adultos entre el graduado escolar y el ingreso en la universidad; problemas en las subvenciones del INEM o por el cambio en la relación laboral entre unos maestros y el Ayun-

tamiento, transformándola en contrato de servicio⁴⁰.

c. *Cuestiones por resolver*

¿Cuál es el futuro de una Asociación como la AEPA? Evidentemente depende de muchos factores, algunos de ellos totalmente ajenos a la misma. Como Asociación vive también las consecuencias de la decisión tomada por los maestros de adultos de pasar a ser funcionarios, que comportaba ventajas como hemos comentado más arriba, pero también riesgos, el más importante de los cuales era caer en la inercia del funcionariado. La dinámica de las escuelas de adultos está muy condicionada por las posturas de los maestros delante de la sociedad, su proyecto vital, la relación que establecen entre escuela y entorno, entre profesión y referencias personales. Entre el maestro de "mínimos" y la persona que engloba su profesión en un solo proyecto vital crítica y transformador hay una enorme gama de posibilidades y actitudes. El futuro de la AEPA depende en gran parte de la inclinación de estas tendencias diversas, del predominio de unas sobre otras y de la capacidad de convivencia de las que no sean antagónicas. Es necesario señalar que el paradigma del funcionario comporta un proyecto de sociedad individualista y neoliberal, y un tipo de asociación corporativa y reaccionaria, contrapuesta a la sociedad soli-

daria que había en los orígenes de las escuelas de adultos y que comporta, a su vez, una asociación inconformista, crítica y progresista. Es necesario hacer un gran esfuerzo de convivencia, pero también es necesario no olvidar que hay modelos incompatibles.

Administraciones públicas y Escuelas de Adultos

a. *Actuaciones de los ayuntamientos*

Uno de los factores que ha incidido de forma notable en la situación de las escuelas de adultos es la postura que han adoptado las instituciones públicas, las administraciones y, en concreto, los ayuntamientos y la Generalitat. No mencionamos la Diputación porque en este tema, contemplado en sentido estricto, su intervención ha sido muy reducida, concretándose en la transformación de un escuela de EGB en la escuela de adultos L'Alzina en el seno de les Llars Mundet, en el mantenimiento de la preparación para mayores de 25 años en la Escuela Industrial y en algunas subvenciones a los ayuntamientos. Estos, en cambio, han jugado un papel importante en tres aspectos fundamentales (si exceptuamos el Ayuntamiento de Barcelona del que hablaremos posteriormente): dotación de locales, ayudas económicas vía subvenciones y dotación de maestros como colaboradores de los maestros de la Generalitat, cuando

han existido aulas creadas o, incluso, cuando no las ha habido (caso de los ayuntamientos que no llegan a 13.000 habitantes) 41. Pero su preocupación por el tema de adultos ha sido muy diferente en una localidad u otra, y ha dependido tanto del interés del concejal correspondiente de Enseñanza y Cultura, como de la presión social que han ejercido las Escuelas de Adultos o/y la población adulta en general. Esto provoca que las actuaciones sean muy dispares, sin criterios comunes sobre cual ha de ser la participación municipal en la Educación de Adultos. Con frecuencia hay una clara distancia entre el discurso sobre la importancia de la asunción de responsabilidades por parte de las administraciones locales en materia de Educación de Adultos y la falta de reivindicaciones municipales concretas de competencias y presupuestos para ejercerlas. Es evidente, no obstante, que mientras se mantenga el actual marco competencial restrictivo en cuestiones tan relacionadas con las escuelas de adultos como la ordenación y adaptación de estudios, títulos, etc., las administraciones locales tenderán a intervenir en la E.A. desde la animación sociocultural, socio-económica o socio-educativa, desligándola de la formación base.

El Ayuntamiento de Barcelona, a su vez, ha mantenido escuelas de adultos municipales al lado de las de la Genera-

litat con cursos formales y no formales, pero más como una situación heredada que como muestra de un deseo de protagonismo competencial. Su intervención en relación a locales y maestros colaboradores ha sido mucho más reducida, si la comparamos cualitativamente con la de los otros ayuntamientos en general.

b. *La Generalitat desde los trasposos de competencias*

La importancia de la Generalitat para las escuelas de adultos está fuera de duda. Asume las competencias en materia de Educación de Adultos sin entusiasmo, como hemos dicho. Y esta falta de comprensión del problema en profundidad (a pesar de los esfuerzos bien intencionados de algunas personas concretas) se mantiene al menos hasta 1987, cuando algunos signos permiten una cierta esperanza de cambio 42.

El esfuerzo del Departamento de Enseñanza se centra, pues, fundamentalmente, en dar estabilidad administrativa a la herencia recibida. Y es en este sentido estrictamente administrativo como se deben interpretar los decretos y las órdenes que afectan a las escuelas de adultos. No obstante, la situación como veremos es bastante contradictoria. Mientras la creación del Servicio de Formación Permanente de Adultos 43 daba un signo ad-

ministrativo de identidad a la E.A., el mantenerla dentro de la Dirección General de EGB subrayaba su carácter subsidiario o compensatorio. La desaparición de este mismo Servicio a principios del año 1987 44 dejará otra vez la E.A. sin ningún signo administrativo de identidad, en espera de que la creación del Programa de Formación Permanente de Adultos se lo devuelva en parte, aunque con un rango inferior.

La ordenación del sector educativo de adultos se emprendió con un decreto de Agosto de 1983 45 en el cual se explicitan los aspectos que se quieren abordar: "... la regulación de las enseñanzas específicas de adultos, la creación de centros donde éstas se puedan realizar, el sistema de selección de profesorado y la colaboración de los ayuntamientos en esta tarea mediante los oportunos convenios". Los cuatro objetivos explicitados, excepto el último, se han desarrollado en las respectivas Ordenes, dejando el aspecto administrativo de la E.A. clarificado 46. Clarificado y cuantificado, pero no cualificado. 47

El gráfico demuestra la desaceleración del crecimiento de plazas a partir del curso siguiente al de la asunción de competencias por parte de la Generalitat de Cataluña. (No se han contabilizado las plazas adscritas al Programa de Compensatoria dependiente del MEC).

c. La Administración Central, MEC e INEM

Durante estos años, desde la transición, el Gobierno Central ha mantenido una política de adultos que podemos dividir en tres etapas: la primera hasta el año 1983, cuando se crea por R.D. la Dirección General de Promoción Educativa⁴⁸; la segunda, que acaba poco después de la publicación del "Libro Blanco de Educación de Adultos"⁴⁹; y la tercera hasta la actualidad. Las Orientaciones Pedagógicas de 1974⁵⁰ desarrollaban la Ley General de Educación⁵¹, a pesar de mantener la Educación de Adultos en el marco de la EGB, planteaban unos objetivos bastantes renovadores para la E.P.A.⁵². No obstante, la política de la Administración continuaba manteniendo a la E.A. en el estrecho marco compensatorio desde los círculos, aulas y centros de adultos estructurados a partir de 1973 o desde la prolongación de jornada de los maestros de EGB que, al acabar su horario laboral con niños, hacían unas cuantas horas extras con los adultos, consiguiendo así una conveniente prolongación de su sueldo. Hacia finales del decenio la prolongación de jornada desapareció, manteniéndose los círculos, aulas y centros como única respuesta de la Administración a la "gran batalla de la educación contemporánea (la E.A.), tal como afirmaban las Orientaciones Pedagógicas del 74.

La creación de la Dirección General de Promoción Educativa, en 1983, y de la Subdirección General de Educación Compensatoria, dentro de esa Dirección General, supone aires nuevos en el MEC. A finales de 1984 se publica un "Documento de Trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al Libro Blanco de la Educación de Adultos" que durante dos años estimula un amplio debate entre todos los sectores implicados y que acaba con el Libro Blanco de la E.A. Todo este proceso abre nuevas perspectivas y la esperanza de que por fin será factible una Ley, avanzada, de Educación de Adultos que ordene legalmente y en la práctica este sector educativo, haciendo posibles las orientaciones que emanan del Libro Blanco:

a) la necesaria interconexión entre los grandes ámbitos de la E.A.: formación y reciclaje laboral, formación cultural, formación para la participación ciudadana y, como base de todas ellas, la formación general o básica.

b) la necesaria base territorial de cualquier proyecto de E.A.

c) la necesaria coordinación de departamentos, administraciones e instituciones para racionalizar recursos y hacer posibles las nuevas orientaciones.

Tres hechos más dan significado a este trienio: el decreto de 1983 sobre educación compensatoria⁵³, la irrupción de los programas formativos del INEM (a partir del Acuer-

do Económico Social de 1984, la entrada de España en el Mercado Común, en el 1985, y las aportaciones del Fondo Social Europeo) y la praxis administrativa renovadora desde el Servicio de Educación Permanente de Adultos dependiente de la Subdirección General de Educación Compensatoria antes citada. De todos ellos, las actuaciones del Ministerio de Trabajo a través de las delegaciones provinciales del INEM son las más importantes y significan un cambio cualitativo y cuantitativo en el panorama de la Educación de Adultos. No obstante, estas actuaciones del INEM son de momento bastante inoperantes por la falta de concreción de los objetivos y el cambio constante de las orientaciones inmediatas, lo cual, unido a una burocracia muy pesada, difícilmente puede permitir hacer proyectos formativos directamente relacionados con salidas prácticas ocupacionales. Y, en cambio, facilita un trasiego de fondos públicos a las empresas privadas de formación con más capacidad operativa para presentar cualquier proyecto que se adapte a las orientaciones administrativas del momento.

En la tercera etapa, las esperanzas puestas en el Libro Blanco cambian de signo. Las vagas promesas electorales de una Ley de Educación de Adultos agotan la legislación de 1986 sin hacerse realidad, y con el inicio de 1987 parece que desaparecen definitivamente⁵⁴. El Proyecto de Reforma

del Sistema Educativo 55 dedica un capítulo a la Educación de Adultos, el cual repite parcialmente las líneas maestras del Libro Blanco, pero como que incide de nuevo en las mismas inconcreciones da la sensación de que nos encontramos en una situación regresiva, en la cual progresivamente se van aplazando las reformas en profundidad propuestas en el Libro Blanco.

En Cataluña, el ambiguo proceder del gobierno central ha afectado a las escuelas de adultos al menos desde tres puntos distintos:

1) No es necesario comentar la importancia que suponen para la Administración catalana las decisiones de la Administración Central, tanto por las competencias importantes que aún retiene, como por el efecto mimético o de repulsa que provoca. En este sentido, la existencia de un cambio de signo (de la reforma a la desorientación) no ayuda a avanzar a un proyecto progresista de ordenación de la Educación de Adultos en Cataluña.

2) La Educación Compensatoria, que comprende cinco programas diferentes en Cataluña, depende del Gobierno Central y se rige por un convenio. La supresión del programa de alfabetización de adultos supondría la desaparición de una sexta parte aproximadamente de los maestros de adultos actuales⁵⁶.

3) La irrupción del INEM en la Educación de Adultos ha supuesto en

la práctica para las escuelas un elemento más de distorsión; tanto por las implicaciones corporativas de disputa del mercado o por la imposibilidad de encontrar puntos de conexión racional en medio de la desorientación permanente administrativa y de objetivos que hemos comentado, como por la incapacidad de encontrar relaciones institucionales profundas Generalitat-INEM debido a la inexistencia de una política superadora del conflicto de competencias. La irrupción de los programas formativos del INEM ha tenido, no obstante, un fuerte impacto positivo en las escuelas de adultos: ha supuesto el replanteamiento crítico de una formación básica directamente desligada del factor ocupacional o/ y con falta de infraestructura para integrar estas dos áreas.

Mirando al futuro

Volvamos al origen. ¿Qué han significado las escuelas de adultos, el movimiento de escuela de adultos en Cataluña? La huella de Freire inició una dinámica al principio que aún hoy muestra su vitalidad, a pesar de que fuera necesario profundizar en su metodología y adaptarla a la realidad catalana. El movimiento de adultos en Cataluña -no todas las escuelas de adultos evidentemente- ha sido bastante original desde su carácter autóctono. Arraigado a su entorno, emergiendo de los movimientos populares, asumiendo la cultura como elemento transfor-

mador de la realidad, con unos educadores que englobaban la profesión en su proyecto social renovador, con unos centros abiertos a la vida cultural y a la preocupación por los problemas del momento, con una relación con la Administración de confrontación y diálogo a la vez en función de la correlación de fuerzas. ¿Puede mantenerse este movimiento en el momento actual? ¿Podrá sobrevivir cuando la Administración ha asumido parte de sus aspiraciones laborales y le ha dado cierta estabilidad administrativa? Éstas son entre otras las condiciones que han de permitir un futuro renovador, transgresor de una realidad domesticada por el poder, en línea con los orígenes freirianos.

1. *Arraigamiento al entorno.* La E.A. tiene que estar conectada al medio, al ecosistema humano. A partir de sus necesidades, introducir los elementos formativos que ayuden a resolverlas. Incluso en los aspectos de educación formal, es necesario adaptar los currícula a su entorno y a la experiencia de los educandos. Es necesario contemplar problemas como el paro, la falta de entramado social, la desmotivación, el individualismo, como problemas propios de la educación que es necesario reinterpretar desde el espacio formativo que le corresponde.

2. *Relación con los movimientos populares,* con los movimientos alternativos que buscan salidas colectivas a la

crisis. Cuando surgen en la época de la transición las escuelas de adultos, hemos dicho que en buena parte emergían de movimientos populares. Hoy ha cambiado la situación. Muchos de aquellos movimientos han desaparecido, otros están tomando el relevo con dificultad. Es necesario que la educación de adultos mantenga una postura interactiva con ellos como una parte del movimiento alternativo, en el sentido de convertirse en motor y efecto a la vez; rehusando actitudes aislacionistas que entienden los centros de adultos como compartimentos estancos que o compensan las deficiencias formativas del sistema o distraen socio-culturalmente un ocio impuesto y como tal asumido o forman habilidades para entretener el paro forzoso. Los centros de adultos es necesario que se propongan, como uno de sus objetivos fundamentales, la busca compartida de salidas a la crisis de la mayoría de la población (especialmente desde su componente formativo), crisis que no es solamente económica, sino de valores, de actitudes, de sentimientos, de esperanzas. La educación de adultos debe ser asumida como uno de los elementos que pueden facilitar propuestas renovadoras, propuestas de transformación.

3. *Educadores que superen los valores neo-liberales*, que subrayando los aspectos técnicos y profesionales pretenden rechazar o aislar los

componentes ideológicos. Con el mito del ocaso de las ideologías se quiere esconder la huella ideológica individualista, competitiva, que tiende a transformar las escuelas de adultos de centros de dinamización cultural, preocupados por los problemas de los ciudadanos, especialmente de los más desfavorecidos culturalmente, en centros expendedores de títulos más o menos básicos. El educador de adultos, es necesario que sea, evidentemente, un buen profesional, que reivindique sus derechos como tal. Es preciso que sea técnicamente competente. Pero eso no es suficiente. Un buen profesional no es educador si no contempla como elemento fundamental de su trabajo su propia participación en la acción transformadora. Esta participación puede aproximar su "magisterio" a los problemas reales, para los cuales él no tiene evidentemente ninguna solución prefabricada. En este punto pierde la "infallibilidad científica" y se transforma en educando en medio de los educandos.

4. A la Administración hay que exigirle una *infraestructura suficiente y una ordenación legal del sector*. Debe rehusarse la infraestructura actual en buena parte miserable. Pero hoy el cambio sólo puede darse en una ordenación del sector que contemple y facilite la formación de los educadores de adultos, prácticamente inexistente; la base territorial de la educación de adultos y el

papel fundamental de las administraciones locales; la coordinación de las instituciones, departamentos y administraciones implicadas y la articulación con las iniciativas sociales sin ánimo de lucro. En una palabra, es necesaria en Cataluña una *Ley de Educación de Adultos* que detecte las necesidades, indique las grandes líneas de actuación a largo y medio plazo, abra posibilidades de interrelación entre diferentes ámbitos de la E.A., dé pautas sobre la necesaria organización territorial y la imprescindible coordinación de los diversos departamentos y administraciones, y se dote de vías presupuestarias propias. Es necesario un *Consejo Consultivo de E.A.* que ayude a los diferentes departamentos en la labor de legislar, concretar y adaptar las normas al Modelo Marco determinado, en función de la sociedad en permanente proceso de cambio. Un *Instituto Catalán de E.A.* como órgano que fomente la coordinación, que vele por la planificación, que oriente los niveles territoriales, que dé apoyo a las experiencias y a la investigación, que incentive la participación de las iniciativas sociales. Es necesario abrir un debate amplio entre todos los sectores implicados para que todo este marco legal sea también objeto de investigación entre amplios colectivos de la sociedad catalana.

Las escuelas de adultos en Cataluña han sido un instrumento educativo original que ha encontra-

do su propia expresión desde los orígenes freirianos. Como arquetipo ha ido descubriendo en su propia práctica aquellos elementos que las declaraciones más innovadoras de los organismos internacionales iban consagrando. Dependerá de muchos factores que el original aliento freiriano pueda mantenerse, enriquecido por una reflexión y una adaptación a la realidad actual catalana. Porque es obvio que el modelo pedagógico de Freire, sustentado sobre los valores de solidaridad, igualdad y justicia, cuestiona desde su raíz los pilares de la sociedad capitalista, burocratizada y en la que las masas no tienen opción para opinar.

Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo Freire

Claudio Lozano

La Universidad de Barcelona (España) ha otorgado en febrero de 1988 el Doctorado "Honoris Causa" a Paulo Freire. Aquello fue una fiesta. El Paraninfo de la ni joven ni vieja Universidad catalana parecía un estadio en una gran final deportiva. Jóvenes y --¡ay!-- no tan jóvenes mostraron emoción y entusiasmo. El patriarca de la concientización, acostumbrado-- como indicó en su telegramática intervención-- a este tipo de actos, numerosos en su historial académico --curiosamente--, puso freno a la lírica de los asistentes. Un jovencísimo Profesor saludó al nuevo Doctor, en nombre del futuro, haciendo balance del pasado. Maestros de aduitos, estudiantes y catedráticos y la buena sociedad en general participaron del party. Freire estaba allí de cuerpo presente. Cansado, pese a no ser, en absoluto, hombre achacoso, se situó un poco al margen de aquel sincero juego floral que se le ofrecía: viaja tanto últimamente, se le rinden tantos homenajes, se le interroga sobre sus escritos de modo tan ininte-

rumpido que comienza a ser el estafermo que, cual busto silencioso, asiste a reiteradas ofrendas. A ofrendas al pensador y educador de los años sesenta y primeros setenta, al ideólogo y maestro de una nueva tradición educativa latinoamericana. La Universidad, como suele ser habitual en ella, acogía con años de retraso un pensamiento o al menos una actitud socialmente ejemplar desde veinte años antes. Aquella Universidad, convertida en asamblea y ateneo, sancionaba académicamente una tradición antiacadémica. Y eran, fundamentalmente, normalistas, católicos y las gentes del común, del trabajo de base en la educación, quienes protagonizaron aquella fina fanfarria. Fue una tarde-noche inolvidable en un bello mes de febrero barcelonés. Y una espléndida ilustración de las condiciones culturales en que se ha desarrollado la obra del brasileño.

Ya no parecía verdad aquella sentencia hegeliana de ser América el monólogo de Europa. Casi al contrario. No era un INFORME A LA ACADÉMIA. Seguramente quería ser la manifestación de problemas comunes, en casos, universales, en la educación mundial. Mostraba la inclusión de Latinoamérica en una idea universal acerca de la educación, de los problemas de y en la educación de la gente. No era ya el horizonte exótico con que el Occidente no americano miró los asuntos de aquel Continente durante siglos. No