

# LA FIGURA DEL TREBALLADOR SOCIAL A LES ESCOLES D'ADULTS

FACULTAT D'EDUCACIÓ SOCIAL I TREBALL SOCIAL  
PERE TARRÉS

TREBALL FINAL DE GRAU

Marta Gonzàlez Auró

Tutora: Irene Fernández Juncosa

Grau de Treball Social

Data de dipòsit: 23/06/2020

## RESUM

### **La figura del treballador social a les escoles d'adults**

**Resum:** El present treball té per objectiu conèixer si la figura del treballador social existeix en el context de les escoles d'adults, a la ciutat de Barcelona. Així doncs, es planteja si aquesta figura és un element clau per al procés d'aprenentatge i els beneficis que pot aportar. Per fer-ho possible, s'utilitza el mètode d'investigació qualitatiu d'entrevista semi estructurada. Es proposa una comparació entre les referències bibliogràfiques aportades i la visió subjectiva dels professionals de la matèria, com a resultat de les entrevistes realitzades.

**Paraules clau:** Formació d'adults, escoles d'adults, educació post-obligatòria, aprenentatge, treballador social.

### **La figura del trabajador social en las escuelas de adultos**

**Resumen:** El presente trabajo tiene por objetivo conocer si la figura del trabajador social existe en el contexto de las escuelas de adultos, en la ciudad de Barcelona. Así pues, se plantea si esta figura es un elemento clave para el proceso de aprendizaje y los beneficios que le puede aportar. Para hacerlo posible, se utiliza el método de investigación cualitativa de entrevista semi estructurada. Se propone una comparación entre las referencias bibliográficas aportadas y la visión subjetiva de los profesionales de la materia, como resultado de las entrevistas realizadas.

**Palabras clave:** Formación de adultos, escuelas de adultos, educación postobligatoria, aprendizaje, trabajador social.

### **The social worker in adult schools**

**Abstract:** The present work aims to know if the social worker exists in the context of adult schools, in the city of Barcelona. Thus, it is asked whether this professional is a key element in the learning process and the benefits it can bring to it. To make this possible, the semi-structured interview qualitative research method is used, and a comparison is proposed between the bibliographic references provided and the subjective vision of the subject professionals, as a result of the interviews carried out.

**Keywords:** Adult education, adult schools, post-mandatory education, learning, social worker.

## **Agraïments**

En primer lloc, m'agradaria donar les gràcies a la meva tutora, la Irene Fernández, per acompanyar-me en aquest complex i llarg procés. La seva constància i dedicació han fet possible el present treball i la meva motivació per arribar fins aquí. Després d'aquests dos anys, m'emporto una experiència molt positiva i una infinitat d'aprenentatges, gràcies.

Seguidament, m'agradaria agrair a tots els professionals que han dedicat el seu temps i han ajudat en l'elaboració del treball; per donar-me l'oportunitat de conèixer-los i endinsar-me una mica més en la realitat del context de la recerca.

També donar les gràcies a la meva família, per estar sempre al meu costat i donar-me el suport que necessitava en cada moment. En especial a la meva mare, que ha fet possible aquest camí... la seva memòria m'acompanya i em referma.

Finalment, m'agradaria agrair a la meva parella el suport que em dóna i la motivació constant, per a ser la millor versió de mi mateixa.

“Per a un any, sembreu cereals. Per a una dècada, planteu arbres. Per a tota la vida, eduqueu i formeu la gent” (Guanzi, c. 645 a.C).

“L’educació d’adults pot ajudar a canviar vides i a transformar les societats: és un dret humà i un benefici comú” (Associació Europea per l’Educació d’Adults, 2017).

## SUMARI

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ .....	6
2. PREGUNTA INICIAL I OBJECTIUS .....	8
3. METODOLOGIA .....	9
3.1 Procediment .....	9
3.2 Instruments.....	11
4. MARC TEÒRIC - ESTAT DE LA QÜESTIÓ .....	12
4.1 Formació de persones adultes .....	12
4.1.1 Aproximació al concepte de formació d'adults .....	12
4.1.2 Objectius de l'aprenentatge d'adults .....	14
4.1.3 Funcions de la formació per adults .....	15
4.1.4 Contextualització de la formació d'adults .....	16
4.2 L'escola d'adults.....	19
4.2.1 Aproximació als Centres de Formació .....	19
4.2.2 Perfil dels participants.....	20
4.2.3 Oferta formativa.....	22
4.2.4 Perfils professionals.....	23
4.3 El treball social i l'educació.....	24
4.3.1 Funcions del treballador social en l'àmbit educatiu .....	27
4.3.2 El treballador social a les escoles d'adults.....	30
5. ANÀLISI I DISCUSSIÓ.....	32
6. CONCLUSIONS .....	42
7. BIBLIOGRAFIA.....	45

## SUMARI DE GRÀFICS I TAULES

<b>Gràfic 1:</b> Distribució de l'alumnat segons el sexe .....	20
<b>Gràfic 2:</b> Distribució de l'alumnat de nacionalitat estrangera segons el tipus de formació.....	21
<b>Gràfic 3:</b> Probabilitat de trobar feina segons el grau de formació... ..	22
<b>Taula 1:</b> Funcions del treballador social segons el destinatari de la intervenció.....	29

## 1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

Des que va començar aquest llarg camí de la Universitat, sempre he tingut angoixa al pensar en el treball final de grau. És per això, que quan em vaig decidir a fer la doble titulació, el fet de tornar a passar per aquest procés em produïa cert nerviosisme.

Tanmateix, quan vaig haver de plantejar el tema del treball, no sabia ben bé cap a quina direcció volia anar. Tenia clar que no volia seguir amb la temàtica del dol i la gent gran, atès que volia investigar amb altres col·lectius i característiques o situacions diferents.

Així doncs, no va ser fins que vaig començar les pràctiques, a l'Escola de Persones Adultes de La Verneda – Sant Martí, quan em vaig plantejar aprofundir en el paper del treballador social a l'educació. Aquesta motivació va sorgir durant el desenvolupament del pràcticum, quan vaig poder evidenciar que no hi havia cap companya que estigués realitzant les pràctiques en el context educatiu. Certament, sí que podien incidir en l'àmbit, però de forma indirecta, a conseqüència d'algun altre fet. En canvi jo, estava permanentment en aquest context i en formava part com un agent més.

A partir d'aquell moment, el treball va començar a agafar forma, però encara calia delimitar més el context sobre el qual volia investigar.

En un primer moment, vaig plantejar conèixer com i de quina forma incidia el treballador social en la formació a les persones adultes, concretament amb les persones novingudes. Em plantejava investigar sobre els beneficis que els aporta el fet d'anar a l'escola d'adults i quin paper tenia aquesta, en la seva vinculació i inclusió al territori. Però degut a la situació tan excepcional que estem vivint i la paralització de la nostra vida com la coneixíem, va fer que hagués de plantejar una altra direcció per enfocar el treball.

Considerant aquesta situació, vaig plantejar sí el meu procés de pràctiques, que tant s'havia distingit del de les meves companyes, era un fet puntual o si succeïa de forma habitual, és a dir, si el treballador social és una figura habitual en l'àmbit educatiu o no. És des d'aquest punt que emergeix el present treball.

Per tant, vaig decidir delimitar la recerca al col·lectiu de persones adultes i plantejar si **la figura del treballador social es troba habitualment en les escoles d'adults**, i en cas afirmatiu, com aquest incideix en el procés d'aprenentatge.

Tanmateix, vaig realitzar unes entrevistes exploratòries prèviament a analitzar el context de la recerca, per a tenir una imatge més tangible i objectiva de la situació. Un cop fet

aquest primer contacte, vaig començar a analitzar el context de la formació d'adults a la ciutat de Barcelona i els diferents espais, recursos, professionals, oferta formativa, etc., que l'administració i entitats privades faciliten per a poder-la dur a terme. Tot i l'intens anàlisi que vaig realitzar, vaig evidenciar una carència de bibliografia sobre l'educació d'adults a nivell territorial; també vaig constatar una necessitat de bibliografia recent pel que fa al tema del treballador social en l'educació.

Així doncs, vaig decidir contactar amb dues escoles d'adults de diferent titularitat per a comprovar les similituds i diferències que hi ha entre aquests recursos i si en els dos casos, compten amb un treballador social al centre o mantenen contacte. A més, es volia conèixer la visió subjectiva dels professionals, sobre la realitat de les escoles d'adults actualment i aprofundir en la seva percepció sobre els professionals socials en aquest àmbit. Les dues entrevistes conjuntament amb el marc teòric han facilitat l'anàlisi que es presentarà seguidament.

Cal destacar, que actualment, la variabilitat del món laboral incideix en les relacions personals i familiars produint determinats canvis, que provoquen en molts casos situacions d'inseguretat i limitacions en les expectatives personals. Així mateix, és en aquest context on l'educació durant totes les etapes de la vida, pren rellevància. La formació i l'aprenentatge són eines de participació i d'integració per a tota la societat (Diputació de Barcelona, 2006).

A continuació, per tal d'exposar de forma ordenada el resultat de la investigació, el treball s'estructurarà en cinc parts:

- La primera part, on es planteja la **pregunta inicial** i els **objectius** que es volen assolir.
- La segona part, en què es delimiten les fases i la temporalització de la **metodologia** emprada.
- Una tercera part, en la qual es construeix el **marc teòric**, on es presenten els diversos conceptes sobre la formació d'adults i la figura del treballador social en l'àmbit educatiu.
- Una quarta part, on es desenvolupa l'**anàlisi** i **discussió** dels resultats obtinguts.
- La cinquena part on s'exposen les **conclusions**.



## 2. PREGUNTA INICIAL I OBJECTIUS

Com ja s'ha esmentat anteriorment, a partir de l'experiència personal adquirida a les pràctiques, es planteja quina és la realitat de **la figura del treballador social a les escoles d'adults**. Aquesta pregunta inicial de la recerca dóna lloc al següent objectiu general:

- ✓ Conèixer quin és el paper del treballador social a les escoles d'adults i la rellevància de la seva figura en aquest àmbit a la ciutat de Barcelona.

Així doncs, per tal de donar resposta a aquesta pregunta, s'han establert els següents objectius específics:

1. Aprofundir en el coneixement sobre la formació d'adults a Catalunya
2. Conèixer amb profunditat la tipologia i el funcionament de les escoles d'adults a la ciutat de Barcelona.
3. Aprofundir sobre la història del treballador social en l'àmbit de l'educació per a persones adultes.
4. Descobrir l'existència de la figura del treballador social dins de les escoles d'adults i les funcions que realitza.
5. Conèixer la percepció dels professionals sobre la realitat de les escoles d'adults i la figura del treballador social.
6. Conèixer la visió dels professionals sobre la necessitat de la figura del treballador social a l'escola d'adults.
7. Conèixer els beneficis que podria aportar la figura del treballador social dins de les escoles d'adults.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Procediment

El procés per a realitzar el treball de fi de grau, va tenir inici al mes de Desembre del darrer any. Durant aquests mesos, s'han abordat diferents fases que han fet possible la finalització d'aquest. Les fases del procés d'investigació han estat les següents:

##### **Primera fase: Anàlisi i recerca**

En aquesta primera fase, es van haver de plantejar diferents col·lectius i situacions per a poder dur a terme la recerca; però la proximitat amb el recurs de pràctiques van suposar que el tema del treball es centrés en la formació d'adults. En un primer moment, es va enfocar el treball respecte dels adults nouvinguts. Es volia conèixer quins beneficis a nivell professional i principalment a nivell personal, els aporta el fet d'anar a l'escola. Així doncs, es va procedir a la recerca de referències bibliogràfiques que poguessin aportar informació vers la temàtica; però com ja s'ha comentat prèviament, la situació d'excepcionalitat per la pandèmia mundial, va condicionar l'orientació de la recerca. Cal destacar, que el fet que es paralizés tota l'activitat no essencial, dificultava poder realitzar les entrevistes que s'havien proposat a les persones nouvingudes. La falta de recursos digitals i la dificultat de comunicació donada per l'idioma, van ésser un impediment per a procedir sobre aquesta línia de treball. La paralització per l'epidèmia també va afectar la bibliografia, atès que es reduïa a l'exclusiva per internet.

Certament, es va haver de reconduir la temàtica del present document. Es volia continuar treballant sobre el mateix àmbit, les escoles d'adults, atès que prèviament ja s'havia iniciat un procés d'investigació bibliogràfica. Tanmateix, es va plantejar la següent línia de recerca: **la figura del treballador social a les escoles d'adults**; es pretenia conèixer quin paper desenvolupa el treballador social a aquests recursos i els possibles beneficis que aporta. Així doncs, prèviament a seguir amb aquesta proposta es van efectuar tres entrevistes exploratòries per a conèixer quina és la realitat del treballador social a les escoles d'adults i quin paper té en aquest àmbit. Aquesta exploració es va fer mitjançant el contacte telefònic, demanant als treballadors socials de diferents recursos com els Serveis Socials Bàsics, una escola d'adults i un EAP (Equip d'Assessorament i orientació Psicopedagògic) la seva visió respecte del tema. Consegüentment, es va poder corroborar que la figura del treballador social no és freqüent a les escoles d'adults. Així doncs, es va voler aprofundir més sobre aquest

tema, atenent que a l'educació en edats inicials, l'educació obligatòria, sí que compta amb la figura d'aquest professional.

### **Segona fase: Realització de les entrevistes i elaboració del marc teòric**

En aquesta fase, es va evidenciar la necessitat de realitzar entrevistes per a poder conjuntament amb el marc teòric, donar resposta als objectius prèviament establerts. Així mateix, es va realitzar la recerca per internet de vuit d'escoles d'adults, que complissin amb la característica de ser: quatre de titularitat pública i les altres quatre de titularitat privada. Posteriorment, el contacte amb els diversos recursos es va fer telemàticament i telefònicament; se'ls donava a conèixer la recerca i se'ls demanava la seva col·laboració, però la situació de la COVID-19 va complicar aquesta aproximació. Finalment, només va ser possible establir el contacte amb dues escoles d'adults i respectivament amb el director i coordinadora de l'escola. Malgrat tot, les dues escoles contactades són de diferent titularitat, cosa que origina una visió més ampla de la recerca plantejada.

Les entrevistes realitzades als professionals, es van dur a terme telefònicament i prèviament se'ls va fer arribar el guió de preguntes així com el consentiment informat, perquè poguessin tenir una idea més acurada de l'estudi.

Respecte del marc teòric, es va procurar utilitzar bibliografia el més actualitzada possible, per a poder tenir una visió més acurada de la realitat actual sobre la formació de persones adultes, les escoles d'adults i el paper del treballador social a les escoles d'adults. Tot i això, com ja s'ha esmentat anteriorment, s'ha evidenciat una falta de documentació pel que fa a la formació d'adults, sobretot en l'àmbit estatal. A més d'una manca de bibliografia respecte del treballador social a l'àmbit educatiu. Tanmateix, s'ha incorporat material a causa de la seva rellevància, independentment de la cronologia.

### **Tercera fase: Anàlisi i discussió**

En aquesta fase es realitza l'anàlisi del contingut extret de les entrevistes i es planteja una discussió respecte del marc teòric i la visió dels professionals entrevistats. Previ a l'anàlisi, es va dur a terme una sistematització de la informació recollida per a poder presentar els resultats obtinguts de manera més intel·ligible.

## **Quarta fase: Conclusions**

Per finalitzar, en aquesta fase es plantegen les conclusions extretes del procés d'anàlisi realitzat, per tal de finalitzar el treball. Es plantegen quines limitacions i capacitats s'han trobat durant aquest procés i si s'han complert o no els objectius, a més de desenvolupar unes línies de futur.

### **3.2 Instruments**

L'instrument que s'ha plantejat per realitzar la recerca ha estat la tècnica d'entrevista semiestructurada, amb un guió constituït prèviament per tal que l'entrevistat pugui donar a conèixer la seva visió sobre el tema (Denzin i Lincoln, 2005).

Convé destacar que s'ha realitzat una inversió en literatura a poder construir l'instrument de l'entrevista.

L'entrevista consta d'onze preguntes, amb possibles opcions, depenent de la resposta obtinguda. Les preguntes s'han realitzat a partir del marc teòric i els objectius plantejats, per tal de poder contrastar la teoria amb la realitat del context estudiat.

Pel que fa als diferents instruments emprats, es poden localitzar a l'apartat d'annexos del present treball.

## 4. MARC TEÒRIC - ESTAT DE LA QÜESTIÓ

### 4.1 Formació de persones adultes

#### 4.1.1 Aproximació al concepte de formació d'adults

L'educació de persones adultes, té l'objecte de donar resposta a les demandes formatives que té l'entorn en el qual es troba i participa en la disminució del nivell de vulnerabilitat de les persones. Aquest procés s'ha d'entendre com quelcom constant, que requereix l'actuació multidisciplinària dels agents implicats en l'acció educativa, considerant els diferents recursos del context. Així doncs, el treball en xarxa serà d'especial rellevància en aquest camp (Educaweb, 2019; Kouyoumdjian i Poblet, 2010, Diputació de Barcelona, 2015).

Les principals característiques de la formació d'adults la delimiten i l'emmarquen en el seu context. El fet que l'educació no sigui obligatòria, comporta que la persona pugui no tenir el mateix sentit ineludible davant d'aquesta. La principal causa és que el rol social de la persona adulta, va més enllà de la formació que pugui realitzar, i per tant, se sobreposa a la seva condició d'estudiant. És per aquest motiu, que el procés d'aprenentatge ha d'estar vinculat a les necessitats concretes de la persona, i per tant també a les seves necessitats immediates, i no a la inversa.

Així doncs, el succés de la participació en la formació d'adults estarà supeditat per dues variables. Per una part, l'adaptació de la formació impartida, segons les necessitats de la persona. Per altra part, els vincles que es creïn durant el procés, propiciaran un ambient d'aprenentatge educatiu idoni. Certament, la comunitat i les interaccions amb els altres estimulen i mantenen el procés de formació durant l'etapa adulta (Díez – Palomar i Flecha ,2010; Formariz i Casanovas, 2000).

D'acord amb el Consorci d'Educació de Barcelona <sup>1</sup>(2010), hi ha hagut un canvi de concepció vers la formació de persones adultes en els darrers anys; des de la idea assistencial cap a determinats col·lectius més vulnerables, a una visió lligada a l'al·licient de l'aprenentatge per beneficiar al conjunt de la societat i la cohesió social.

Avui en dia, encara hi ha una visió global desigual sobre aquest tema. S'entén

---

<sup>1</sup> A partir d'ara CEB.

regularment com una ocasió de reprendre l'educació, per tal d'adquirir un títol acadèmic, sense tenir en compte la infinitat de beneficis que proporciona no només a nivell personal com: una millor qualitat de vida, millors eines personals i professionals, una vida més saludable..., sinó que també a nivell global, de la societat. Tot i que les conseqüències d'aquesta, no es veuen de forma immediata, sinó que s'evidencien a mesura que passa el temps.

L'informe global sobre l'aprenentatge de persones adultes (GRALE), fa referència a aquests beneficis i els subratlla pel que fa al creixement integral de la persona (Diputació de Barcelona, 2015; Miret i Vono, 2015; Unesco, 2019; OCDE, 2013).

Tot i la insistència dels especialistes i l'evident millora de les polítiques referides en l'àmbit, la formació de persones adultes encara queda en últim lloc en l'àmbit educatiu. Els països Europeus inverteixen menys d'un 1% en aquestes (Diputació de Barcelona, 2015).

L'increment de l'esperança de vida, el flux migratori, la precarietat de les condicions de treball, l'atur, la globalització i el ràpid desenvolupament de les TIC, entre d'altres, destaquen la importància d'estar constantment en el procés de formació, sense limitar-la a les edats inicials (Formariz i Casanova, 2000).

Actualment, les societats han evolucionat transformant el paper de l'educació, fent-la transcendent a totes les fases de la vida. És per aquest motiu, que des del CEB (2010), es destaca la rellevància del treball conjunt de tots els agents implicats en l'educació d'adults, per tal d'aconseguir una plena integració en el territori, que doni resposta a les demandes de la població adulta. A més, els constants canvis que pateix el món actual, demanden d'un procés d'adaptació persistent al llarg de tot el cicle vital.

Així mateix, un dels reptes que es planteja avui dia, és fer arribar l'educació a tota la població; doncs l'aprenentatge d'adults i fer-los més competitius en el mercat laboral amb millors qualificacions, són els principals desafiaments de l'àmbit educatiu a nivell mundial. Actualment la carència de formació està esdevenint un eix de desigualtat social (Miret i Vono, 2015; CEB, 2010 ; Castro i Pérez, 2017; Unió Europea, 2017; Formariz i Casanova, 2000).

La societat que coneixem es caracteritza per la pluralitat de perfils, valors, cultures, tradicions, religions... que conviuen en el context educatiu. Aquest fet condiona el Sistema Educatiu i li imposen una flexibilitat per a poder donar resposta a les particularitats que té i poder intervenir en cadascuna d'elles (Castro i Pérez, 2017).

#### 4.1.2 Objectius de l'aprenentatge d'adults

L'evolució de la formació d'adults ha comportat una progressió en els seus objectius. Així doncs, a continuació es presenten diferents organismes que puntualitzen la finalitat de l'aprenentatge per a persones adultes.

D'acord amb el CEB (2010), la finalitat principal de l'educació de persones adultes és garantir el dret a l'educació durant tota la vida. Els objectius específics són els següents:

- ✓ Instruir en l'educació obligatòria de cada moment, amb les metodologies adaptades a la població adulta.
- ✓ Preparar per a l'accés a les diferents etapes del sistema.
- ✓ Facilitar el desenvolupament professional i personal, a més de la participació social.
- ✓ Informar i encaminar a les persones sobre les diverses possibilitats formatives, segons les seves particularitats.
- ✓ Legitimar les competències adquirides per altres vies.

D'acord amb la **Llei orgànica 2/2006 d'educació**, els objectius i propòsits de la formació d'adults són els següents respectivament:

- ✓ Afavorir l'accés al sistema educatiu, per tal d'obtenir una formació bàsica, a més d'eixamplar i renovar els coneixements i habilitats personals.
- ✓ Obtener i/o millorar la formació per l'exercici professional.
- ✓ Incrementar les habilitats personals en els àmbits: comunicatiu, de relacions interpersonals i de construcció del coneixement.
- ✓ Potenciar la capacitat de participació en la vida social, política, cultura i econòmica, garantint el dret a una ciutadania democràtica.
- ✓ Impulsar iniciatives per erradicar l'exclusió social, concretament dels col·lectius més vulnerables.
- ✓ Donar resposta al repte de l'envelliment de la població i assegurar la possibilitat

d'accedir als diferents recursos.

- ✓ Prevenir i resoldre els conflictes socials, personals i/o familiars que puguin sorgir. A més, fomentar la igualtat de drets i oportunitats sense cap mena de distinció; en cas que hi hagi desigualtats, analitzar-les.
- ✓ Adquirir i millorar els coneixements i capacitats per a desenvolupar l'activitat d'emprenedoria empresarial.

I els següents propòsits:

- ✓ Oferir a les persones majors d'edat l'oportunitat d'obtenir, finalitzar o ampliar els coneixements amb la finalitat d'aconseguir un desenvolupament professional i personal.
- ✓ El treball conjunt de les Administracions corresponents i els agents implicats, per tal de garantir les finalitats plantejades.

Certament, segons la Unió Europea (2017), l'aprenentatge d'adults té l'objectiu de millorar la inserció laboral, però no només amb la finalitat d'incidir en el desenvolupament professional, sinó que també amb la finalitat de desenvolupar el creixement personal, el pensament crític de la persona, millorar la cohesió social i promoure la ciutadania activa. Des de la cimera de Lisboa (2000), l'educació a totes les etapes de la vida té els següents objectius:

- ✓ Assegurar l'ensenyament bàsic per a tota la societat.
- ✓ Afavorir l'educació com quelcom indispensable.
- ✓ Possibilitar el coneixement necessari per a l'ús de les noves tecnologies.
- ✓ Promocionar la convivència des d'una perspectiva heterogènia.
- ✓ Procurar una ciutadania participativa

#### 4.1.3 Funcions de la formació per adults

L'Associació Europea per a l'Educació d'Adults (2019), planteja el Manifest per l'aprenentatge d'adults en el segle XXI, en el qual es reafirma la capacitat de transformar, incidir i beneficiar les següents dimensions:

- La participació en l'escola d'adults fomenta la participació a la societat. Així doncs, promou una **ciutadania activa i la democràcia**.
- **Salut i benestar**. Els estudiants presenten un estil de vida més saludable i tenen



un major benestar.

- Accedir a l'educació d'adults obre possibilitats laborals, afavoreix noves xarxes socials i activa una sèrie d'**habilitats per la vida de les persones**.
- Promou la **cohesió social, l'equitat i la igualtat**. En aquest procés d'aprenentatge és reuneixen molts perfils diferents, fet que beneficia a una major democràcia social.
- **Ocupació i treball**. Incrementa la producció i la innovació als llocs de treball.
- La **digitalització**. Ajuda a reduir la bretxa digital i possibilita la formació al respecte.
- L'aprenentatge intercultural i l'educació cívica fomenten societats i cultures inclusives, on no hi ha distincions de cap tipus i totes les persones es beneficien del coneixement de l'altre. Així doncs, les societats s'adapten als **canvis demogràfics i la migració**.
- **Sostenibilitat**. Proporcionant informació, competències, espais de tertúlia, etc., per a aconseguir un canvi de paradigma.

#### 4.1.4 Contextualització de la formació d'adults

##### 4.1.4.1 A nivell Europeu

D'acord amb la resolució del Consell Europeu (2011), sobre l'aprenentatge d'adults, reconeix que el desenvolupament d'aquest camp, és clau per acabar amb l'actual crisi econòmica, l'envelliment de la població i l'estratègia social de la Unió Europea.

El Pla d'aprenentatge d'adults de la Unió Europea (2011), instaurava les següents prioritats fins al 2020:

- Millorar la coordinació del context polític i social, per a una major eficàcia.
- Augmentar l'oferta i la demanda, garantint un ensenyament d'alta qualitat.
- Promoure estratègies eficaces pel contacte, orientació i motivació dels alumnes.
- Millorar l'accés a l'aprenentatge, i exercir-lo en l'àmbit laboral.
- Millorar la formació dels docents, per assegurar la qualitat de l'ensenyament.

L'any 2017 des de la Unió Europea, es van crear diferents organismes per a assegurar el compliment i la supervisió de les mesures aprovades en l'àmbit de la formació d'adults. Per una banda, es va crear un **grup de treball sobre educació i formació 2020**, format per experts europeus en el context i que es dedica a l'ensenyament d'adults. Aquest grup, té la finalitat de crear unes línies de futur / directrius sobre les

quals treballar de forma conjunta i específicament a cada país; a més, analitzen i intercanvien recerques sobre el tema. D'altra banda, també es va crear una **xarxa de coordinadors nacionals**, que promouen una major incidència de les actuacions d'èxit en l'àmbit, cadascun al seu propi país.

Des de la plataforma digital per a l'aprenentatge d'adults a Europa (EPALE<sup>2</sup>) es fomenta un espai telemàtic, per tal de compartir, intercanviar i promoure intervencions efectives en l'àmbit de l'educació d'adults.

#### **4.1.4.2 A nivell Estatal**

A Espanya durant els segles XVI i XVII, les condicions demogràfiques i de la població, van originar una intervenció basada en la assistència i la reeducació social. Aquesta intervenció es fonamentava en transformar el problema, la pobresa, mitjançant projectes educatius (Castro i Pérez, 2017).

Tot i el desenvolupament de diverses metodologies en els posteriors anys, no és fins als anys setanta quan sorgeixen les primeres escoles d'adults, amb el propòsit principal de formar professionalment a les persones, però sobretot de formar-les per a canviar la seva pròpia realitat. Així com, tenir un paper actiu en la transformació de la societat cap a un ideal de major justícia (Botey, 1988).

Des del 1970, a l'estat Espanyol la formació per adults s'ha vist reflectida a les normatives d'educació. Però no és fins a l'any 2006, quan amb la **Llei orgànica 2/2006 d'educació**, es regula a la LOE de forma més específica (Miret i Vodo, 2015).

#### **4.1.4.3 A nivell Autonòmic**

A Catalunya, durant la dècada dels anys 80, es van evidenciar en la població unes necessitats formatives d'alfabetització, d'ensenyament de català, etc. Des dels Municipis és van fundar les escoles d'adults, com a resposta a les necessitats detectades, que més endavant passarien a ser competència dels Ajuntaments. Aquests recursos, sempre han estat vinculats al moviment popular de caire reivindicatiu (Comenge, 2009; Botey, 1988).

---

<sup>2</sup> <https://epale.ec.europa.eu/es>

L'ensenyament de persones adultes és competència de les Comunitats Autònomes, així doncs, Catalunya té la seva pròpia jurisdicció en aquest àmbit. L'any 1991, al Parlament de Catalunya es va aprovar la **Llei 3/1991, de formació d'adults**, que encara està vigent a dia d'avui.

Aquesta llei fa referència a la formació com “un procés inacabat per a tota persona, ha d'ésser atesa i promoguda adequadament pels poders públics”.

El maig de **2004**, les competències de l'educació d'adults passen del Departament de Benestar i família al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

La **Llei 12/2009 d'educació**, del 10 de juliol, estableix que l'educació d'adults té per objecte assegurar el dret a l'educació en qualsevol etapa de la vida, a través de programes i accions formatives que garanteixin: i) l'educació general i l'accés al sistema educatiu. ii) l'educació per adquirir competències transprofessionals. iii) l'educació per a la cohesió i la participació social.

#### **4.1.4.4 A nivell local**

L'**Acord de Govern GOV/232/2006**, del 27 de desembre, mostra que el model prioritari d'institució, és un centre específic d'educació de persones adultes que desenvolupa l'oferta educativa prevista per aquest àmbit.

Des del 1 de gener de **2009**, el Consorci d'Educació de Barcelona té les competències dels serveis i activitats de l'educació d'adults. A més, es fa càrrec de la gestió dels centres.

## 4.2 L'escola d'adults

### 4.2.1 Aproximació als Centres de Formació

D'acord amb Botey (1988), entenem l'escola d'adults com un espai participatiu, interdisciplinari i vinculat a la realitat en la qual es troba; on l'ensenyament està directament relacionat amb les institucions de l'entorn i és un element clau en la transformació social. Segons l'autor, aquestes escoles, són rellevants en les primeres fases de coneixement i investigació de l'àmbit, i parla sobre la importància d'entendre amb detall el context en el qual es desenvolupa l'acció formativa.

Altrament, l'escola no és una eina únicament institucional, sinó que és un servei que contribueix en el benestar, la cohesió social, el futur i la qualitat de vida de la societat. Les múltiples interaccions que sorgeixen i la gran varietat de perfils que s'hi troben, incideixen en l'augment de les possibilitats de transformació de la identitat dels estudiants i les seves expectatives.

Tanmateix, els centres educatius són dinàmics i canviants, s'hi produeixen infinitat de situacions, conflictes, tensions, problemes educatius, problemes socials, etc., que demanden d'una intervenció professional capaç de modificar i resoldre aquests obstacles (Arroyo, 2017; Díez- Palomar i Flecha, 2010; Castro i Rodríguez, 2016).

Segons Formariz i Casanova (2000), la base dels projectes educatius hauria de ser l'acceptació de la diversitat, entenent l'àmbit en el qual actua com un context heterogeni.

L'organització simultània de l'organisme competent, ha comportat una estructura idèntica a tots els centres, sense tenir en compte les condicions del marc territorial, culturals, idiomàtiques, etc. d'on es constitueix. Així doncs, hi ha una manca d'efectivitat d'aquests recursos que afectarà negativament als participants. Recentment, es suscita una planificació més dinàmica que encaixi millor amb les demandes i característiques adequades (Formariz i Casanovas, 2000).

A Catalunya, els centres de formació d'adults es veuen reglats pel **Decret 72/1994**, on es delimiten els requisits, l'espai, la docència i els ensenyaments.

Segons la titularitat, els centres educatius es poden classificar en centres **públics** i centres **privats**. Parlem de centres **públics**, quan l'administració pública (administració local) té la titularitat del centre. En canvi els centres **privats** concerneixen a una persona

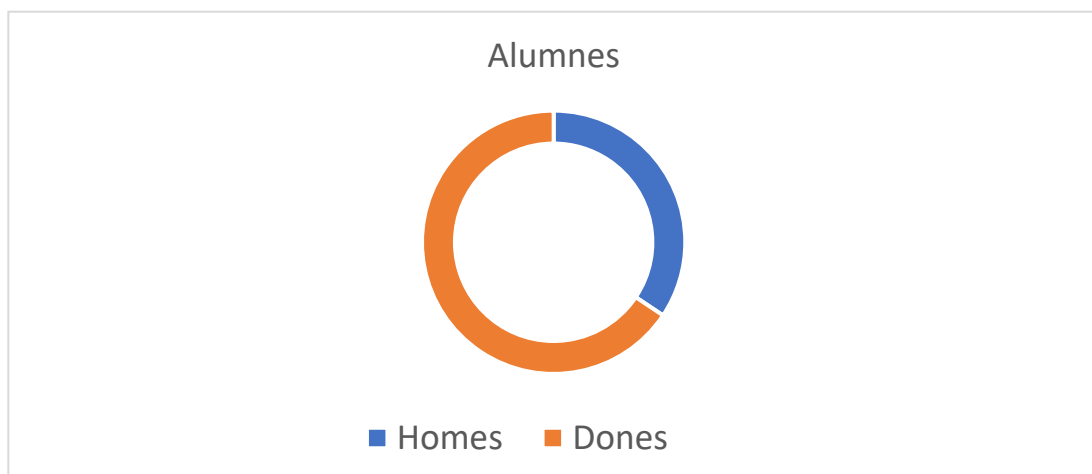
física o jurídica, de caràcter privat; quan el centre rep fons públics per a sustentar part de l'ensenyament s'anomenen centres **privats concertats**. Aquests centres és classifiquen segons el tipus d'ensenyament que imparteixen (Departament d'Educació, 2019).

#### 4.2.2 Perfil dels participants

D'acord amb el CEB (2020), els destinataris dels centres de formació de persones adultes són:

- Persones majors de 16 anys, sempre que es justifiqui la causa.
- Persones majors de 18 anys, incloses les que han complert l'edat durant l'any que es tramita la matrícula.

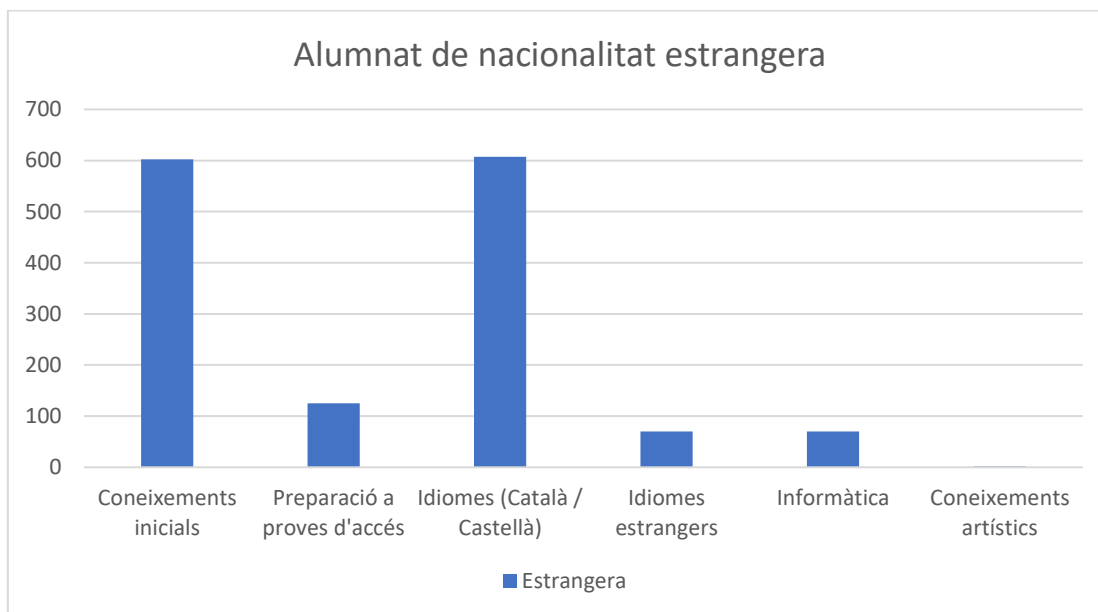
Segons la Diputació de Barcelona (2015) els perfils més habituals que es troben als centres són majoritàriament dones, excepte als cursos d'accés a cicles formatius on hi ha més matriculació d'homes.



**Gràfic 1.** Distribució de l'alumnat segons el sexe. Font: Elaboració pròpia a partir de (Diputació de Barcelona, 2015)

Darrerament hi ha hagut un increment de joves d'entre 18 i 24 anys, degut a l'abandonament escolar precoç dels últims anys. Aquest fet ha comportat modificacions a l'aula i en l'oferta formativa, atès que els interessos, la conducta, les relacions i la motivació són diferents al perfil que hi trobàvem habitualment.

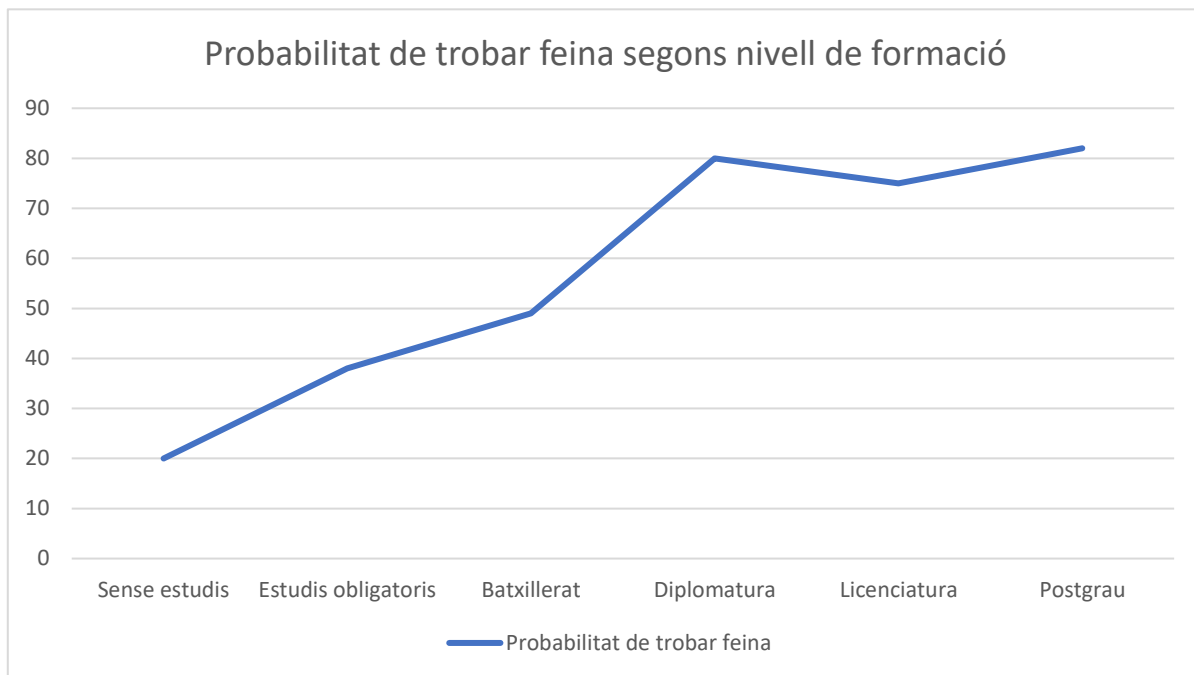
Pel que fa a la població nouvinguda, com es pot veure al gràfic a continuació, participen de forma predominant en la formació de coneixement d'idiomes autòctons i en els coneixements inicials.



**Gràfic 2.** Distribució de l'alumnat de nacionalitat estrangera segons el tipus de formació.  
Font: Elaboració pròpia a partir de (Diputació de Barcelona, 2015)

Per tal de delimitar el perfil de l'alumnat, s'ha tenir en compte que la situació laboral és un condicionant clau que incideix en la distribució dels estudiants. Així doncs, d'acord amb la Diputació de Barcelona, l'any 2015 hi havia entre un 57% – 62% de persones en situació de desocupació que buscaven una alternativa a aquesta situació mitjançant la formació per adults.

Com es pot observar al següent gràfic, el fet de tenir una major formació implica una major probabilitat d'aconseguir la inserció sociolaboral i per tant, defugir de l'exclusió social.



**Gràfic 3.** Probabilitat de trobar feina segons el grau de formació, en percentatge. Font: Elaboració pròpia a partir de (Diputació de Barcelona, 2009)

D'acord amb la Unió Europea (2019), el 34,8 % de persones que tenen un nivell de formació per sota l'educació secundària, tenen el risc de patir pobresa i exclusió social.

#### 4.2.3 Oferta formativa

Des del Consorci d'Educació de Barcelona, es plantegen la següent oferta formativa:

- ✓ Ensenyaments inicials i bàsics
- ✓ Formació bàsica
- ✓ Cicle de formació instrumental
- ✓ Cicle d'educació secundària
- ✓ Preparació per a les proves d'accés
- ✓ Competències per a la societat de la informació.

L'escassetat de formació en àmbits no instrumentals planteja la necessitat de noves experiències en el model de formació, cap a una línia **socioeducativa**, on el recurs estigui plenament fusionat amb el territori i aporti una visió de col·laboració comunitària; deixant de banda el model retroescolar, que pretén concentrar-se en suplir el dèficit de l'educació obligatòria. El fet que no hi hagin suficients anàlisis que corroborin les necessitats dels estudiants a cada territori, comporten que no es pugui garantir una adequació efectiva de la formació per a les persones adultes adaptades a les seves

necessitats.

Les particularitats de compaginar la vida adulta amb l'estudi poden ser un obstacle que fomenti la discontinuïtat en la formació. Com a conseqüència, es planteja adaptar l'oferta formativa en mòduls separats, per a que pugui ser realitzada sense la necessitat de fer un seguiment continuat durant un període llarg de temps (Diputació de Barcelona, 2015).

També, cal tenir en compte que l'oferta no es pot limitar a la formació bàsica, atès que ha de tenir en compte les perspectives futures de l'alumnat. Així doncs, els coneixements i l'oferta s'han d'avançar a les possibles dificultats que puguin sorgir evitant que constitueixin un problema (Formariz i Casanovas, 2000; Diputació de Barcelona, 2015).

Com ja s'ha argumentat prèviament, la formació de persones en edat adulta és indispensable pel desenvolupament comunitari. És per aquest motiu, que requereix d'orientació i acompanyament durant tot el procés per tal d'assegurar els seus múltiples beneficis.

D'acord amb Bimrose, Mulyey i Brown (2016), fomentar el seguiment dels casos amb nivells i qualificacions més justos, consolidarà la seva participació i motivació per seguir en l'aprenentatge. Sense deixar de banda a la resta de participants, ja que l'orientació i seguiment, són profitosos en tots els casos. A més, es destaca el treball en xarxa amb altres professionals de l'àmbit social, ocupacional, sanitari, etc., per tal d'aconseguir una millor intervenció.

#### 4.2.4 Perfils professionals

El perfil del docent de l'escola d'adults ha de ser una persona sensibilitzada amb el context, idoni per llegir la realitat de les persones amb les quals desenvolupa la seva tasca (Botey, 1988).

Els professionals dels centres són docents d'educació primària i secundària i no han obtingut cap titulació específica per a treballar amb el col·lectiu; aquesta dissemblança és significativa pel contingut i no pas pel nivell acadèmic. Així mateix, un any un docent pot estar impartint classe d'educació primària i al següent preparant als adults per a les proves d'accés a la Universitat. Aquest fet, comporta que les plantilles acadèmiques,



l'organització i els continguts siguin molt semblants i no s'adaptin al context (Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005; Formariz i Casanovas, 2000).

Des de la Diputació de Barcelona (2015), també es planteja la importància d'incorporar altres perfils socials com educadors/es socials, treballadors socials, talleristes, psicopedagogs o qualsevol perfil professional pugui afavorir la intervenció.

### 4.3 El treball social i l'educació

Per primera vegada, als anys 70, els professionals socials van desenvolupar les seves competències al sistema educatiu Espanyol, per a intervenir en els requeriments del context educatiu. Una dècada més tard, la intervenció dels treballadors socials es va destacar pel seu paper en la creació d'un marc normatiu, infraestructures i recursos per l'atenció especial a la infància. Simultàniament, l'Institut Nacional d'Educació Especial (INEE) posa en marxa equips multi professionals que duen a terme la seva tasca als centres educatius d'educació obligatòria (Castro i Pérez, 2017).

Amb el **Reial Decret 334/1985 d'ordenació de l'Educació Especial**, s'incrementen i es matisen les funcions que realitzarà el treballador social a l'àmbit educatiu: la prevenció i detecció de la inadaptació educativa, l'elaboració de programes d'intervenció individualitzats o la orientació tecnicopedagògica, són algunes de les funcions que se li atribueixen en el marc de l'educació. Amb la nova legislació i el context més delimitat, el treball social a l'àmbit educatiu esdevé una eina per a reflexionar sobre els conflictes que sorgeixen a la comunitat educativa i organitzar la intervenció professional.

Tanmateix, a finals dels anys 90, sorgeix una nova etapa del Treball Social a Espanya, en la qual la disciplina se centra en la investigació dins del centre educatiu d'educació obligatòria. En aquesta etapa, el mètode bàsic del treball social és el següent:

1. Diagnòstic
2. Programació i disseny de la intervenció
3. Execució i aplicació de la intervenció
4. Avaluació

Durant els darrers anys, es van especificar les ràtios de nombres de professionals a l'escola, s'instaura el funcionament dels Departaments d'Orientació dels Centres

d'Educació Especial, i es desenvolupen nous equips de treball: els Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP) (Castro i Pérez, 2017).

Així doncs, la trajectòria del Treball Social a Espanya, fa possible una professió basada en valors ètics, consegüent amb els coneixements científics de les diverses disciplines amb les quals treballa. Certament, el treball social busca el canvi social, recolzant-se en la investigació i la experiència científica, tenint en compte els principis dels drets humans i la justícia social (Munté i Pulido, 2009).

Segons Castro i Pérez (2017), el sistema educatiu ha considerat el treballador social com un professional dirigit a l'assistencialitat pública, i no pas com un expert en la intervenció social que engloba també l'àmbit educatiu. El professional social, pot aportar al context educatiu diferents estratègies d'intervenció i actuacions d'èxit, que garanteixin actuar davant les necessitats existents.

Tradicionalment, en aquestes intervencions i participen diversos professionals del centre i els professionals socials, i es fa un seguiment individualitzat per cada cas. Però s'ha arribat al punt, en què aquestes trobades han generat una lluita entre les diferents institucions sobre la responsabilitat de cadascuna d'elles, vers el cas, fent impossible una intervenció eficaç. Així doncs, aquestes practiques tradicionals han resultat parcials i limitades (Munté i Pulido, 2009).

La figura del treballador social, aporta al context del sistema educatiu la tasca de detecció de les necessitats que van sorgint en cada moment. A més, ajusten la seva intervenció amb la persona en la recerca cap a una transformació i alliberament social, en la seva realitat (Castro i Pérez, 2017; Fernández, 2010).

Hernández (2014) afirma el següent:

Els treballadors socials són professionals específicament qualificats per fer de mediadors entre les necessitats que presenten els alumnes a l'escola com a conseqüència de la seva situació social i familiar, i els recursos i les oportunitats que des de la societat es puguin posar a la seva disposició en cada cas. (p.3)

La pluralitat dels camps d'actuació en els quals pot incidir el Treball Social, el converteixen en una professió polifacètica (Fernández i Alemán, 2003).

Així mateix, el treballador social intervé no només en les problemàtiques que puguin envoltar a l'alumne, com l'absentisme o el fracàs escolar, sinó que també encarar les qüestions socials que puguin generar conflicte: la integració, la immigració, les drogodependències, la salut física, els abusos, etc. La diversitat de situacions i perfils que existeixen en el context educatiu en una societat cada vegada més canviant i heterogènia, posen en evidència la importància d'un professional capaç de detectar les necessitats canviant del camp i poder-hi intervenir segons la complexitat de cada cas, solvent per resoldre i lidiar amb les adversitats; com és el treballador social (Torra, 2009; Castro i Pérez, 2017).

Segons Castro i Pérez (2017):

Les diferents situacions o problemàtiques que es presenten a les institucions educatives requereixen d'un anàlisi i intervenció degudament planificada, requisits que reuneixen els treballadors socials des de la seva condició de professionals. La seva formació específica, els coneixements adquirits i interioritzats, la metodologia de la intervenció i les característiques de la tasca que desenvolupa, el converteixen en el professional idoni per interactuar entre el sistema educatiu i els agents intervinents potenciant, a la vegada, la participació i implicació dels subjectes en el procés d'intervenció. (p.218)

Cal destacar, que la posició que agafa el professional amb la persona és essencial. La importància de treballar amb i no per a, fa que la persona sigui protagonista del seu procés de canvi i es consciencia sobre la seva realitat; fet que li permet empoderar-se. La lluita de la persona per la seva pròpia emancipació i autonomia, com a resultat d'una intervenció horitzontal, basada en el diàleg entre iguals. Destacant la importància del treball conjunt, sense cap tipus d'imposició (Fernández, 2016; Freire 2010).

D'acord amb Munté i Pulido (2009), hi ha dos competències que es destaquen del treballador social. Per una banda, **conèixer les actuacions d'èxit**, és a dir, saber de l'existència de les actuacions i intervencions que han demostrat tenir una validesa, ja que estan basades en experiències garantides per evidències empíriques

puntualitzades per la Comunitat Científica Internacional (CCI). Per altra, utilitzar els **actes comunicatius dialògics com a eina de reafirmació de les actuacions d'èxit** en cada context. Els autors destaquen la necessitat d'una comunicació entre el treballador social i la persona, per així poder establir la intervenció que millor s'ajusta a les seves necessitats. En aquest procés de comunicació, es distingeixen els **actes comunicatius dialògics**, que es basen en el reconeixement recíproc de l'altre, i per tant es crea un procés de concordança per treballar de forma conjunta. Els autors remarquen la importància d'aquest procés, atès que només d'aquesta forma es poden aconseguir resultats en la transformació social.

Alhora, la importància de compartir experiències i iniciatives d'èxit promogudes a nivell Europeu, permet un millor coneixement en l'àmbit per a poder afrontar-lo. Des de la Unió Europea, es remarca la importància de la participació en l'aprenentatge formal, no formal i informal dels adults per un desenvolupament més actiu de la ciutadania, a més del propi desenvolupament d'habilitats laborals (Unió Europea, 2016).

La societat requereix no només d'ofertes educatives emmarcades en l'educació formal, sinó que també demanda més formació en els àmbits de salut, igualtat de gènere, sexualitat, cooperació, tolerància, convivència, resolució de conflictes, creativitat, medi ambient, oci... Així doncs, el treballador social és la figura ideal per a donar resposta a les demandes d'atenció social que es presenten en el context educatiu i social actual (Hernández, González, Cívicos i Pérez, 2006; Hernández, 2014).

Actualment, la presència dels treballadors socials en l'àmbit educatiu s'ha anat consolidant. La seva figura s'entén en coordinació amb altres disciplines que intervenen en el context, per tal de resoldre les necessitats, dificultats i conflictes que puguin sorgir a qualsevol dels agents implicats en l'àmbit educatiu (Castro i Pérez, 2017).

#### 4.3.1 Funcions del treballador social en l'àmbit educatiu

Diversos autors han delimitat una sèrie de funcions que realitza el treballador social en el camp de l'educació. Tots aquests experts comparteixen la visió que les funcions es poden diferenciar segons sobre que o amb qui es vulgui intervenir. Així doncs, per a facilitar l'enteniment de les diferents nocions, a continuació es presenta un quadre amb les funcions classificades segons al col·lectiu al qual van destinades. Així mateix, les funcions es catalogaran respecte de:

<b>L'alumnat</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Considerar les situacions que interfereixen en l'aprenentatge</li> <li>➤ Detectar conductes que desestabilitzin la bona convivència</li> <li>➤ Advertir problemàtiques familiars</li> <li>➤ Prevenir situacions de violència i inadaptació</li> <li>➤ Afavorir el coneixement de recursos segons les necessitats</li> <li>➤ Detectar les necessitats educatives especials</li> <li>➤ Realitzar una valoració social de l'alumne</li> <li>➤ Considerar les necessitats i situacions individuals</li> </ul>
<b>L'àmbit familiar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Facilitar estils de relació i criança que garanteixin un bon desenvolupament del integrants de la família</li> <li>➤ Participar i/o crear programes de suport, assessorament i orientació familiar</li> <li>➤ Impulsar la participació de la família a la comunitat educativa</li> <li>➤ Avaluar el context sociofamiliar dels estudiants que ho requereixin</li> <li>➤ Implicar a la família en el procés d'aprenentatge i els possibles conflictes</li> <li>➤ Potenciar les relacions de la família entre si</li> <li>➤ Orientar a la família en les seves respectives funcions</li> <li>➤ Possibilitar suport emocional quan es requereixi</li> <li>➤ Afavorir la presa de consciència sobre la importància de tenir un paper actiu en l'aprenentatge</li> <li>➤ Destacar la importància de conèixer l'entorn</li> </ul>
<b>Els mestres</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Afavorir la formació i l'assessorament</li> <li>➤ Procurar informació sociofamiliar dels alumnes</li> <li>➤ Participar en l'orientació familiar que realitza el mestre</li> <li>➤ Elaborar recursos que facilitin les seves tasques</li> <li>➤ Fomentar l'acció de tutoria</li> <li>➤ Col·laborar en les adaptacions curriculars quan es precisi</li> <li>➤ Potenciar l'apropament entre altres agents educatius de l'entorn</li> </ul>

<b>L'espai institucional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contribuir en el projecte educatiu i d'investigació per desenvolupar l'activitat educativa el més adequada possible</li> <li>➤ Informar sobre els recursos socials i comunitaris</li> <li>➤ Impulsar la relació família – centre educatiu</li> <li>➤ Coordinar accions conjuntes amb els serveis comunitaris existents</li> <li>➤ Orientar vers situacions problemàtiques tant a nivell grupal</li> <li>➤ Donar a conèixer accions educatives d'èxit, com a referència de propostes d'actuació</li> <li>➤ Planificar accions de prevenció i detecció segons les necessitats que es presentin</li> </ul>
<b>La comunitat</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Explorar i donar a conèixer els diferents recursos de la zona</li> <li>➤ Crear un plànol de recursos i necessitats</li> <li>➤ Contribuir a la coordinació dels agents educatius del territori</li> <li>➤ Fomentar accions culturals que impliquin a tota la societat</li> <li>➤ Fomentar i participar en la realització de recerques que aportin coneixement a l'àmbit educatiu</li> <li>➤ Millorar el funcionament de l'àmbit educatiu, mitjançant la creació de polítiques socials, conjuntament amb altres professionals</li> <li>➤ Promocionar el treball de diversos agents de la societat per a un fi educatiu</li> </ul>

**Taula 1:** Funcions del treballador social segons el destinatari de la intervenció. Font: Elaboració pròpia a partir de (Castro i Pérez, 2017; González i González, 1993; Kruse, 1986; Fernández, T. I Alemán, M., 2003)

### 4.3.2 El treballador social a les escoles d'adults

Tot i tenir una visió més consolidada de la figura del treballador social en l'educació, aquest perfil professional es relaciona amb l'educació obligatòria, com un dels integrants dels equips d'atenció especialitzada<sup>3</sup>.

Al mateix temps, quan s'associa al treballador social amb el col·lectiu de les persones adultes es fa referència a l'educació no formal. És en aquest context, quan es corrobora la utilitat i eficiència del professional en el procés d'aprenentatge de les persones adultes i s'evidencia la necessitat de la seva presència en tot l'àmbit educatiu, sense delimitar els grups per edats (Hernández, M., González, A., Juárez, A. i González, B., 2006).

Les **comunitats d'aprenentatge**, són una actuació d'èxit validada per la CCI, que permeten una aproximació i intervenció conjunta entre els centres escolars, els treballadors socials, la comunitat i tots els agents implicats en la transformació que es vol aconseguir. És un projecte que pretén incidir en l'entorn, implicant-lo de forma directa o indirecta en el procés d'aprenentatge i el desenvolupament de les persones. A més es destaca la voluntat d'incorporar una gran varietat de perfils professionals atenent la pluralitat de l'entorn, i la necessitat d'un diàleg entre les diferents concepcions i realitats (Comas i Mascarell, 2005; Díez- Palomar i Flecha, 2010).

D'acord amb Jarque (2017), el paper del treballador social a les escoles d'adults fa referència a la gestió de casos específics; és a dir, considera els alumnes que requereixen d'algun tipus de suport en el transcurs del procés de formació, ja sigui per raons socials, personals o d'aprenentatge i en fa el seguiment.

L'autora considera el professional social com un dels perfils clau, alhora de donar resposta als desafiaments que van sorgint a la persona adulta durant l'aprenentatge al centre. Prèviament a exposar les tasques del treballador social a les escoles d'adults, cal destacar que l'autora remarca la importància que la persona tingui un paper actiu i principal en el seu propi procés, i descarta l'opció de treballar en equip sense la presència de la persona implicada.

Així mateix, a continuació es manifesta la classificació de tasques del professional social

---

<sup>3</sup> Equips d'Orientació Psicopedagògica (EOEPS); Centres de Recursos Pedagògics (CRP); Equips d'Assessorament i orientació Psicopedagògica (EAP); Equips d'Assessorament en Llengua i Cohesió social (ELIC).

en les següents fases:

- **Detecció i valoració de necessitats.** L'autora fa referència a la capacitat del professional de detectar les possibles limitacions que pugui tenir la persona.
- **Diagnosi social.** En aquest punt, es planteja indagar en la situació personal, social i familiar de la persona. Es destaca el fet de ser persones adultes, com quelcom que freqüentment dificulta poder conèixer l'entorn de la persona.
- **Pla d'actuació individual i seguiment del procés d'aprenentatge.** El professional ha de conèixer les expectatives de la persona, per així conjuntament amb el docent poder crear un pla d'actuació efectiu. És d'important rellevància que la persona tingui la determinació sobre el seu propi procés.
- **Treball comunitari i sincronització amb l'entorn.** En aquesta fase, es fa referència a la coordinació del treballador social amb la resta de recursos de l'entorn, que puguin donar resposta a les demandes de la persona i treballar conjuntament per assolir els objectius establerts. Convé destacar la importància de la presència de la persona en tot moment per a poder donar la seva visió dels fets.
- **Orientació dels professionals.** El treballador social conjuntament amb professionals especialitzats, han d'orientar als docents sobre els casos específics, així com aclarir els dubtes que pugin sorgir i la gestió d'aquests casos.
- **Treball multidisciplinari en xarxa.** Durant tot el procés d'aprenentatge de la persona, s'ha d'assegurar el treball en xarxa i un espai per a poder tractar els diferents obstacles que puguin sorgir.
- **Avaluació del procés i extracció de resultats.** S'han de poder trobar diferents moments durant el procés, per fer una avaluació i propostes de treball per a garantir l'èxit del l'aprenentatge.



## 5. ANÀLISI I DISCUSSIÓ

En concordança amb els objectius específics i per a una millor interpretació i posterior discussió, els resultats obtinguts s'han desenvolupat en els següents quatre apartats:

- ✓ La formació d'adults

En relació a l'objectiu 1 **“Aprofundir en el coneixement sobre la formació d'adults a Catalunya”**

- ✓ Els centres de formació d'adults

En relació a l'objectiu 2 **“Conèixer amb profunditat la tipologia i el funcionament de les escoles d'adults a la província de Barcelona”**

- ✓ El treballador social a l'educació d'adults

En relació a l'objectiu 3 **“Aprofundir sobre la història del treballador social en l'àmbit de l'educació per a persones adultes”**

I també en relació a l'objectiu 4 **“Descobrir l'existència de la figura del treballador social dins de les escoles d'adults i les funcions que realitza”**

- ✓ La visió dels professionals sobre el treballador social a les escoles d'adults

En relació a l'objectiu 5 **“Conèixer la percepció dels professionals sobre la realitat de les escoles d'adults i la figura del treballador social”**

En referència a l'objectiu 6 **“Conèixer la visió dels professionals sobre la necessitat de la figura del treballador social a l'escola d'adults”**

I darrerament e

n relació a l'objectiu 7 **“Conèixer els beneficis que podria aportar la figura del treballador social dins de les escoles d'adults”**

A més, s'exposen exemples d'algunes frases dels entrevistats per evidenciar les afirmacions i anàlisis que es fan. Als annexos es poden trobar totes les entrevistes, en cas de voler més informació de la font original.

### La formació d'adults

Des del punt de vista dels entrevistats, els **objectius de la formació d'adults** són nombrosos. En aquest punt la visió dels professionals coincideix notablement. Els dos entrevistats destaquen l'objectiu d'adquirir coneixement, com quelcom per a una òptima inserció laboral.

Com s'ha pogut comprovar al marc teòric, l'educació per adults té per objecte donar resposta a les demandes formatives de les persones per fer-les més competitives en el mercat laboral (Kouyoumandjian i Poblet, 2010; Miret i Vono, 2015).

També es destaca el fet que els professionals plantegen la formació d'adults com un ensenyament que va més enllà de l'obtenció d'un títol acadèmic o de l'adquisició de coneixement. Els professionals coincideixen en que l'objectiu de l'ensenyament per adults és el següent:

**“Transformar la vida de les persones, no només a nivell professional sinó que també a nivell personal i social”**

D'acord amb la diputació de Barcelona (2015), hi ha hagut un canvi de concepció respecte de la formació de persones adultes en els darrers anys; la idea que l'ensenyament de persones adultes és únicament una eina d'inserció laboral ha quedat enrere.

Certament, l'entrevistada 2, també fa referència als objectius que la formació d'adults aporta a la comunitat.

*“La creació de sentit de la pròpia vida i una major consciència en concordança amb la societat i les problemàtiques que sorgeixen”*

Quan se'ls ha preguntat pels **beneficis de la formació d'adults**, els professionals han coincidit en el fet que l'ensenyament comporta destresa en les habilitats socials comunicatives i interpersonals de les persones.

L'entrevistat 1 esmenta la capacitat que aporta la formació a les persones per afrontar els desafiaments del dia a dia.

Pel que fa a l'entrevistada 2, fa referència a la capacitat d'ampliar la perspectiva de la persona sobre la realitat.

*“El participar a l'escola t'aporta una visió més amplia dels fets, i et fa plantejar conceptes i punts de vista que fins que no te'ls has trobat havies pensat inimaginables”*

A més, remarca la inclusió social, la creació de xarxes de suport i una ciutadania conscienciada, equitativa i democràtica com els beneficis clau que proporciona l'aprenentatge per persones adultes.

Cal destacar, que cap dels entrevistats fa referència als beneficis que comporta la formació d'adults per la salut i el benestar, entenent que aquest aprenentatge comporta una conscienciació amb uns hàbits més saludables. Tampoc es fa referència a la digitalització, tenint en compte la gran importància de les noves tecnologies a la societat ni a la sostenibilitat.

Si comparem els objectius plantejats pels dos professionals amb els objectius exposats al marc teòric, s'evidencia una concepció limitada d'aquests. Com s'ha pogut constatar prèviament, els objectius de la formació d'adults van més enllà de la pròpia persona en si; tenen una visió més global.

D'acord amb la Diputació de Barcelona (2015), l'increment de l'esperança de vida, les desigualtats socials, la globalització i el ritme accelerat de la societat entre d'altres, han comportat que hi hagi una visió més sòlida sobre els múltiples beneficis que aporta el coneixement a les persones adultes i la importància de no centrar l'educació en les etapes inicials de la vida.

## Els centres de formació d'adults

Pel que fa als centres de formació d'adults, com s'ha mostrat prèviament poden ser de **titularitat pública** o **titularitat privada**. Després de la realització de les entrevistes, s'ha pogut evidenciar que aquesta particularitat condiciona la formació, els professionals i les metodologies que durà a terme l'escola.

Fent referència a la **formació** que s'ofereix als dos centres seleccionats, s'ha pogut evidenciar que als dos, es proposen primordialment ensenyaments de graus inicials.

*“Oferim formació instrumental, català i castellà per a principiants [...] però majoritàriament ensenyaments essencials” (entrevistat 1)*

*“Formació... de tots tipus [...] sí que la prioritat han estat sempre els nivells inicials, és a dir, assegurar l'educació de qualitat i gratuïta a aquelles persones que no han tingut l'oportunitat de tenir l'educació bàsica” (entrevistada 2)*

Altrament, d'acord amb Formariz i Casanovas (2000), l'oferta formativa no es pot restringir a la formació bàsica, atès que ha de tenir en compte les perspectives futures de la persona. Els coneixements i l'oferta s'han d'avançar als requeriments que puguin sorgir, evitant comportar a l'alumne una discordança.

Quan es fa referència al motiu pel qual es planteja la **formació que s'imparteix** a l'escola, es posa en evidència la primera dissemblança entre els dos centres de diferent titularitat. Segons l'entrevistat 1, corresponent al centre de titularitat pública, la formació que s'imparteix està relacionada amb la trajectòria històrica de l'escola, és a dir, segons la filiació que ha tingut el recurs i la demanda dels darrers anys. Convé remarcar que el Departament d'Educació, disposa de la decisió final sobre l'oferta formativa.

*“Hi ha un diàleg entre nosaltres i el departament, que en funció dels pressupostos i les línies que decideix, doncs pot canviar, posar o treure els ensenyaments, posar o treure els professors, etc.”*

Cal remarcar, que d'acord amb Botey (1988), la importància de conèixer el context en el qual es desenvolupa el procés d'aprenentatge, és clau per donar resposta a les demandes que requereix l'entorn.

Per contra, segons Formariz i Casanovas (2000), la gestió simultània de les escoles d'adults per part de l'administració pública, ha suposat una estructura idèntica a tots els centres, sense contemplar les característiques i particularitats de l'entorn, fet que ha condicionat de forma negativa l'efectivitat dels centres.

D'acord amb la Diputació de Barcelona (2015), la carència d'investigacions respecte de les necessitats dels estudiants de cada territori, suposa un impediment per adequar l'oferta a les necessitats reals de les persones adultes.

Referent al centre de titularitat privada, corresponent a l'entrevistada 2, s'ha pogut comprovar que en aquest cas la **formació que s'imparteix** es decideix als diferents espais de decisió que té l'escola. Cal destacar, que en aquests espais de determinació no només hi participen les persones implicades a l'escola com docents, professionals i alumnes, sinó que també estan convidades les persones del barri on es troba.

*“D'aquí surten els nous cursos... dels somnis, de la gent que ha vingut a la jornada de somni i es planteja de forma anual. Per tant, d'aquí surten tant els nous cursos, nous projectes”*

L'entrevistada comenta que un dels espais de decisió on és conclouen actes rellevants per l'escola és la junta. Respecte de la junta exposa el següent:

*“Per poder formar part de la junta d'aquestes associacions és que no es tingui títol universitari. Perquè normalment, aquestes són les persones... les persones que no tenen títol universitari, són les que més dificultats tenen per participar en els espais de decisió de la societat”*

D'acord amb Díez-Palomar i Flecha (2010), l'escola no és només un organisme institucional, sinó que també ha de contribuir al benestar, la cohesió social, el futur i la qualitat de vida de la comunitat.

Referent als **perfils professionals** que es troben a l'escola d'adults, s'ha constatat una altra discrepància entre els dos centres. En el cas del centre de titularitat pública, els professionals que formen l'equip educatiu són únicament docents, no hi ha cap treballador social o professional relacionat amb l'àmbit educatiu, mentre que al centre

de titularitat privada, trobem varietat en els perfils professionals, entre els quals hi ha una treballadora social.

*“És un equip interdisciplinari [...] Hi ha educadors i educadores socials, hi ha una tècnica en temes de gènere, també hi ha un historiador especialista en història de l'educació, hi ha una sociòloga i jo, treballadora social” (entrevistada 2).*

Botey (1988) destaca la rellevància que els professionals estiguin familiaritzats amb l'àmbit en el qual es desenvolupa el procés d'aprenentatge.

Tanmateix, el fet que els professionals dels centres d'adults no tinguin una titulació específica, comporta una infantilització dels continguts i la inadaptació d'aquests a la realitat dels estudiants (Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005; Formariz i Casanovas, 2000).

Pel que fa a la **metodologia** emprada, se'ls va preguntar sobre la resolució que aborden quan es detecta un **problema d'aprenentatge** i quan es detecta un **problema de convivència**.

Quan se'ls va preguntar pels **problemes d'aprenentatge**, l'entrevistat 1 argumentava el següent:

*“Els problemes d'aprenentatge són la nostra feina diària. S'han de fer adaptacions curriculars, i s'han de fer cinquanta mil invents sobre la marxa”*

Així doncs, s'interpreta que la tasca dels mestres comporta solucionar qualsevol impediment de l'aprenentatge que pugui sorgir.

Cal destacar, que als centres educatius s'originen múltiples situacions, conflictes, discrepàncies, etc., que requereixen d'una intervenció professional capaç d'imperar les particularitats (Arroyo, J.M., 2017; Díez – Palomar i Flecha, 2010; Castro i Rodríguez, 2016).

En referència a l'entrevistada 2, quan se li consultava pels **problemes d'aprenentatge**, esmentava la gestió de casos específics; en cas que la persona responsable a l'aula no pogués resoldre la dificultat detectada. La gestió dels casos específics comporta el seguiment i suport per part d'algun professional de l'escola quan es manifesta alguna complicació en el procés de formació. Es menciona la figura de **coordinadora pedagògica**. També es planteja la possibilitat de fer coordinacions, en cas que la persona estigues derivada d'algun altre recurs, sempre en la seva presència.

Convé recalcar, que impulsar l'orientació i seguiment dels alumnes, independentment de les seves qualificacions, enfortirà la seva participació i motivació per seguir en el procés d'aprenentatge (Brimrose, Mulyey i Brown, 2016).

D'acord amb aquests autors, hem pogut evidenciar que al centre de titularitat privada, sí s'utilitza aquest mètode:

*“Que sempre hi hagi una persona referent, no? Que estigui fent aquest seguiment”*  
(entrevistada 2)

Fent referència als **problemes de convivència**, en el cas de l'entrevistat 1, remarca la diferència del nivell de conflictivitat que pot haver-hi a un centre d'educació obligatòria. Tot i això, esmenta la possibilitat de dur a terme una mediació per part dels docents.

D'acord amb Hernández (2014), el treballador social és el professional indicat per fer de mediador respecte de les necessitats dels alumnes, atès a la seva posició en la intervenció.

A més, l'entrevistat menciona la necessitat de tenir ajuda psicopedagògica per a afrontar determinats obstacles relacionats amb la convivència.

*“Arriba un moment que també ens feia falta una mica més d'assistència psicopedagògica. Fins ara les escoles d'adults no l'hem tingut. Jo sé que els plans del departament són que de cara al futur en tinguem, o això és el que ens van dir a l'última reunió. S'ho plantegen, saben que és una necessitat”*

En el cas de l'entrevistada 2, esmenta el **model dialògic de prevenció de conflictes** com una acció educativa d'èxit de referència pel centre. A més, refereix d'un protocol

d'actuació i una comissió per temes d'assetjament, que s'activen en aquests casos, per tal d'evitar altres conseqüències. L'entrevistada destaca la rapidesa de l'actuació com un fet decisiu alhora d'abordar el problema.

Altrament, a l'entrevistada 2, al disposar d'un treballador social al centre, se li consulta sobre la figura del treballador social en les problemàtiques exposades. L'entrevistada refereix que no se li planteja una problemàtica específica al professional, atès que hi ha unes coordinadores que gestionen l'escola. Així doncs, el fet de disposar d'un treballador social no garanteix la seva actuació en determinats conflictes els quals podria abordar.

En efecte, el treballador social degut al seu grau de coneixements adquirits i requisits que presenta és el professional escaient per abordar la infinitat de situacions i problemàtiques que sorgeixen en l'àmbit educatiu (Fernández et al. (2006); Castro i Pérez, 2017).

#### La visió dels professionals sobre el treballador social a les escoles d'adults

Pel que fa a la **visió dels professionals sobre el treballador social a les escoles d'adults** s'ha evidenciat que hi ha una concordança en les opinions.

Els dos entrevistats coincideixen en el fet que el **treballador social és una figura necessària a l'escola d'adults**. En el cas de l'entrevistat 1, tot i no fer una correlació directe entre els centres de formació de persones adultes i el treballador social. A partir de l'entrevista es pot extreure aquesta connexió:

*“En el nostre alumnat hi ha tot tipus de problemàtiques... de tot tipus! No sé, ara mateix no sé aquesta figura amb què vincularia a l'escola amb què, amb quin altre recurs”*

Quan es fa referència al paper del treballador social, tot i manifestar la desconexió de les seves funcions al centre, se l'associa amb les problemàtiques que sorgeixen a l'escola i els recursos.

D'acord amb Torra (2009) i Castro i Pérez (2017), el treballador social intervé no només en les problemàtiques que giren al voltant de l'alumne com són l'absentisme, el fracàs



del procés educatiu, etc. sinó que també en les qüestions socials i de l'entorn que puguin originar un conflicte.

Referent a l'entrevistada 2, refereix la figura del treballador social igual de necessària a totes les etapes de l'aprenentatge. Igual que l'entrevistat 1, associa el treballador social amb la tasca d'orientació de les persones i el coneixement dels recursos de l'entorn.

*“Tenen més coneixement dels recursos de l'entorn, i no només dels recursos... sinó prendre consciència que la persona té tota una sèrie de situacions socials, que no són només la seva formació i estudiar”*

D'acord amb la Diputació de Barcelona (2015), l'escola ha de tenir una unió amb el territori que contribueixi al treball en xarxa, posant en un segon pla el model retroescolar, que aspira a cobrir els dèficits de l'educació obligatòria.

Quan se'ls pregunta pels **beneficis que aporta el treballador social a l'escola d'adults**, en els dos casos hi ha una visió uniforme que certifica la figura del professional com quelcom positiu. Tot i això, es torna a fer una correlació entre els beneficis que aporta pel seu coneixement dels recursos de l'entorn. No es planteja cap tipus de beneficis més enllà d'aquests. Tampoc es fa una distinció sobre que o amb qui es vol intervenir. Com ja s'ha exposat prèviament al marc teòric, les tasques del treballador social i per tant els beneficiaris d'aquestes són l'alumnat, els familiars, els docents, l'espai institucional i la comunitat.

Per altra banda, se'ls pregunta pel **contacte que mantenen amb Serveis Socials Bàsics**, entenent el treballador social com una figura clau d'aquest recurs; atès que el centre de titularitat pública no disposa del professional a l'equip educatiu, i amb la finalitat de conèixer si es manté algun tipus de contacte, s'evidencia que **no hi ha un contacte ni directe ni constant** amb aquests professionals. A més, en el cas que es produeixi aquest contacte és fa des d'una vessant merament informativa.

*“A vegades sí que a través d'alumnes [...] hi ha algun contacte o a vegades ens truquen directament. Determinats centres també ens truquen directament per saber la nostra oferta formativa, però no és un contacte”*

Per contra, al centre de titularitat privada, sí que hi ha un **contacte constant**, no només amb Serveis Socials i treballadors socials respectivament, sinó que també amb les entitats i serveis del territori.

Cal destacar que la formació d'adults, s'entén com quelcom que requereix de l'actuació multidisciplinària per part dels agents implicats en el context en el qual es desenvolupa l'acció formativa. Per tant, el treball en xarxa serà clau en aquest àmbit (Educaweb, 2019; Kouyoumdjian i Poblet, 2010; Diputació de Barcelona, 2015).

## 6. CONCLUSIONS

El present treball tenia la finalitat de conèixer si **la figura del treballador social és troba habitualment a les escoles d'adults**. També, es van plantejar una sèrie d'objectius específics amb la fi d'aconseguir donar resposta a la pregunta que s'ha plantejat durant tot el treball. Així doncs, amb la finalitat de complir els objectius i com a resultat d'aquest llarg procés que ha comportat la recerca, s'extreuen les següents conclusions.

Fent una síntesi respecte de la **formació d'adults**, s'ha pogut constatar que aquest procés d'aprenentatge va més enllà de l'adquisició de coneixement, i que el que pretén és donar les eines necessàries a la persona per fer-la conscient de la seva realitat i així poder transformar-la. S'ha pogut evidenciar que els objectius i beneficis de l'aprenentatge incideixen no només a les persones destinatàries de la formació, sinó que concerneixen a tota la societat. És per aquest motiu, que a nivell Europeu l'educació per adults ha anat agafant pes, i poc a poc, s'han articulat els recursos necessaris per fomentar-la.

Tot i això, s'ha explicat que a dia d'avui a nivell territorial, encara queda un llarg camí per fer en aquest àmbit. Així doncs, aquest fet es pot reafirmar posant la mirada als **centres d'educació per adults**.

Com a resultat de la recerca, s'ha pogut constatar que els **centres d'educació per adults** és diversifiquen segons la seva tipologia, fet que comporta que no tinguin una dinàmica uniforme alhora de dur a terme la seva tasca. Aquest seria un fet beneficiós, atès que la realitat del context en el qual s'intervé depèn de molts factors i és una realitat variable. Així mateix, es precisen d'unes directrius de treball flexibles tant per part del sistema que engloba l'escola com de l'àmbit, per anar adaptant i ajustant el procés d'aprenentatge a les condicions i característiques de l'entorn.

Contràriament, disposar d'unes línies de treball tant dissemblants crea certa confusió sobre la finalitat del recurs i una manca en l'efectivitat que es busca. A més, convé destacar que s'ha observat la supeditació de les escoles d'adults als recursos econòmics, creant així un conflicte d'interessos.

Pel que fa a la **història del treballador social en l'àmbit educatiu**, des de la seva primera aportació en el context als anys 70, el professional social, poc a poc va introduint-se i agafant més rellevància en el món educatiu. Tanmateix, actualment es segueix veient al treballador social com un professional que intervé de forma indirecta en l'educació, en la creació de materials o en investigacions i anàlisi, i no pas com un

agent més, a primera línia d'actuació. Cal remarcar, que la figura del treballador social en el context educatiu, només es contempla a l'educació obligatòria, deixant de banda la seva possible intervenció amb el col·lectiu de les persones adultes.

D'aquest fet emergeixen infinitat de preguntes, atès que després d'haver exposat les particularitats que suposa formar-se durant l'etapa adulta i les dificultats que poden trobar-se durant el transcurs de l'aprenentatge, ens desconcerta desconèixer per quin motiu no hi ha un tracte per igual respecte de l'educació obligatòria. És en aquest punt que es planteja treballar sobre unes línies de futur.

Així doncs, en referència al objecte principal de la recerca, s'ha pogut evidenciar que la **figura del treballador social no existeix al context educatiu de les persones adultes**. Tot i que en ocasions pot haver-hi cert contacte entre el professional i les escoles d'adults, aquest no és un fet habitual. Certament, quan es produeix aquesta comunicació té una finalitat merament informativa, per a conèixer el recurs dels quals disposa l'escola i no pas per a realitzar un treball conjunt. En el suposat cas que es produís alguna derivació per part d'un recurs especialitzat, que requereixi d'un treballador social, s'ha pogut constatar que no es realitza cap tasca més enllà del primer contacte; es facilita la vinculació al recurs, però no es du a terme cap seguiment.

Tot i això, els professionals entrevistats **sí que evidencien la necessitat de poder comptar amb la figura del treballador social a les escoles d'adults**. Cal destacar també, que la visió dels professionals entrevistats, queda molt lluny de la infinitat de tasques i beneficis que podria aportar el treballador social al seu àmbit.

Per tant, dels 7 objectius que es van plantejar, crec que s'han pogut assolir tots en major o menor mesura. Encara que a l'objectiu 7 "**conèixer els beneficis que podria aportar la figura del treballador social dins de les escoles d'adults**" no se li ha donat la resposta esperada. Aquest assoliment ha estat afectat per les limitacions que s'han anat desenvolupant durant el transcurs de la realització del present treball.

La principal limitació ha estat causada per la COVID-19, ja que ha condicionat la mostra, les entrevistes i la bibliografia. El fet d'haver realitzat l'anàlisi a dues escoles d'adults de diferent titularitat ha comportat tenir una visió més àmplia del context de la investigació. Tot i això, comptar amb una mostra tant reduïda ha estat una restricció alhora de desenvolupar l'estat de la qüestió. Hagués sigut interessant poder aportar més punts de vista a l'anàlisi i fer així una comparativa més objectiva de la realitat de les escoles d'adults i el paper del treballador social, a la ciutat de Barcelona.

La situació generada per la pandèmia, independentment d'haver condicionat la realització del treball, ha comportat que com a treballadora social en un recurs considerat essencial la conciliació amb les tasques de la universitat hagi sigut força complicada.

## 7. BIBLIOGRAFIA

Àgora, Heura. (2005). *Projecte Educatiu i Social de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí*.

Aubert, A., Garcia, C., Flecha, A., Flecha, R., Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Denzin, K. i Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo*. Barcelona: Paidós

Fernández, T. i Alemán, C. (2003). *Introducción al Trabajo social*. Madrid: Alianza

Jarque, C. (2017). *Les Comunitats d'Aprenentatge, com a model inclusió per a l'educació d'adults amb diversitat funcional*. Treball de fi de grau, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, Barcelona.

Jovellanos, F. (2015). *El profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC): la importancia de su figura y su grado de satisfacción en Asturias*. Treball de fi de màster. Facultat de formació del professorat i l'educació.

Montagud, M. (2019). *Cuando el Trabajo Social es literatura*. València: Nau llibres.

### **7.1 Webgrafia**

Ajuntament de Barcelona. (2020). *Estadística i difusió de dades*. Recuperat a <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/ttreball/epa/epa/patu/evtated.htm>

Alvedra, J. (2012). *La mina, gitanos y escuela: que el barrio estudie*. Recuperat a <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/14841/6/jalavedraTFC0612memoria.pdf>

Arroyo, J.M. (2017). *La fragilitat de les escoles municipals de persones adultes*. Recuperat a

Botey, J. (1988). *Educar*, 13, 81 – 94. Recuperat a <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42204/94361>

- Botey, J. i Formariz, A. (1989). *Temps d'Educació*, 1, 33 – 59. Recuperat a <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139163>
- Comange, J. (2009). Un balanç de l'ensenyament d'adults. *Treballs de sociolingüística Catalana*, 20, 319 – 326. Doi: 10.2436/20.2504.01.12
- Comas, A. i Mascarell, M. (2005). *Educar*, 35, 87 – 91. Recuperat a <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20820/20660>
- Comisión Europea. (2017) Fomentar la educación de adultos. Recuperat a [http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_es)
- Comissió Europea. (2020). *Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión*. Recuperat a <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>
- Comissió Europea. (2020). *Plataforma electrónica para el aprendizaje de adultos en Europa*. Recuperat a <https://epale.ec.europa.eu/en>
- Consejo de la Unión Europea. (2011). Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos. Recuperat a [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=CELEX:32011G1220(01))
- ConSORCI d'Educació de Barcelona. (2010). Informe sobre les escoles de formació d'adults a Barcelona. Recuperat a [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/04\\_gestio\\_centres/informe\\_sobre\\_les\\_escoles\\_de\\_formacio\\_adults\\_18\\_02\\_2010.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/04_gestio_centres/informe_sobre_les_escoles_de_formacio_adults_18_02_2010.pdf)
- ConSORCI d'Educació de Barcelona. (2018). Els 25 centres de formació d'adults públics ofereixen cursos gratuïts i acreditats en diferents àmbits. Recuperat a <https://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?50772>
- ConSORCI d'Educació de Barcelona. (2018). *Memòria 2017 – 2018*. Recuperat a [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/01\\_documentos\\_de\\_referencia/Memoria\\_Conso\\_rci\\_2017\\_2018\\_A4.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documentos_de_referencia/Memoria_Conso_rci_2017_2018_A4.pdf)
- ConSORCI d'Educació de Barcelona. (2020). Educació d'adults. Recuperat a [https://www.edubcn.cat/ca/alumnat\\_i\\_familia/etapes\\_educatives\\_i\\_ensenyaments/formacio\\_de\\_persones\\_adultes](https://www.edubcn.cat/ca/alumnat_i_familia/etapes_educatives_i_ensenyaments/formacio_de_persones_adultes)
- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker. *School Social Work*. 3-29. Recuperat a [http://lyceumbooks.com/pdf/Sclsocwk7\\_Chapter\\_01.pdf](http://lyceumbooks.com/pdf/Sclsocwk7_Chapter_01.pdf)
- Díez-Palomar, J. i Flecha, G. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19 – 30. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148930>

- Díez-Palomar, J., Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24,1), 19-30. Recuperat a <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148930>
- Diputació de Barcelona (2006) .Plans locals d'educació permanent. Recuperat a <https://llibreria.diba.cat/cat/index.php>
- Diputació de Barcelona. (2015). Les escoles municipals de persones adultes: estat de la qüestió. Recuperat a <https://www.diba.cat/documents/94105123/115195250/EMPA-Estat2019.pdf/511bc630-3265-4ff0-9219-8262f8e0d09f>
- Diputació de Barcelona. (2020). Informació estadística local. Recuperat a <https://www.diba.cat/hg2/mapes.asp>
- EAEA. (2019). Manifest per a l'educació d'adults en el segle XXI. Recuperat a <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21stcentury.html>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. I Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 13 (3), 69 – 81. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5318846>
- European Association for the Education of Adults. (2019). *Manifiesto para el aprendizaje de adultos en el siglo XXI: el poder y la alegría del aprendizaje*. Recuperat a <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/>
- European Association for the Education of Adults. (2020). *¿Por qué la educación de adultos?*. Recuperat a <https://eaea.org/why-adult-education-2/>
- European Commission (2017). Education and Training Monitor. Recuperat a [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en)
- European Commission. (2015). Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Recuperat a [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/179EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf)
- European Commission. (2016). Education and Training Monitor 2016. Recuperat a [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf)
- Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo espanyol. (Extra 1), 75-92. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2343151>



- Fernández, D. (2014). El trabajo social en la red de orientación educativa. *Padres Y Maestros*, 1 (358), 5-8. <https://doi.org/10.14422/pym.y2014.n358.001>
- Fernández, M. (2016). Aportes de la educación popular para pensar el Trabajo Social desde una perspectiva crítica y emancipadora. *Margen*, 82, 1- 6. Recuperat a <https://www.margen.org/suscri/margen82/reg082.pdf>
- Fombona, J., Soledad, M. i Sierra, B. (2019). Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 37 (1), 7 – 21. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7154297>
- Formariz, A i Casanovas, M. (2000). Educació de persones adultes i immigració extracomunitària. Recuperat a <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/318.pdf>
- Fundació Jaume Bofill. (2005). *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Recuperat a <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/396.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2011). Institut d'estadística de Catalunya. Recuperat a <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=765>
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Sèries anuals de formació d'adults*. Recuperat a <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/series-estadistiques/serie-anual-formacio-adults-2008-2015.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2017). Institut d'estadística de Catalunya. Recuperat a <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=734>
- Generalitat de Catalunya. (2018). Dades obertes. Recuperat a <https://analisi.transparenciacatalunya.cat/Educaci-/Directori-de-centres-docents/e2ef-eiqj>
- Generalitat de Catalunya. (2019). Departament d'Educació. Recuperat a <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/tipus-centres/>
- Generalitat de Catalunya. (2019). Institut d'estadística de Catalunya. Recuperat a <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=763>
- Generalitat de Catalunya. (2019). Institut d'estadística de Catalunya. Recuperat a <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=764>
- Generalitat de Catalunya. (2019). Institut d'estadística de Catalunya. Recuperat a <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10102>

Generalitat de Catalunya. (2020). Departament d'educació. Recuperat a <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/formacio-permanent/>

Generalitat de Catalunya. (2020). Institut d'estadística de Catalunya. Recuperat a <http://www.idescat.cat/Classif/Classif?TC=6&V0=1&V1=76&V3=804>

Generalitat de Catalunya. (2020). Serveis educatius de zona. Recuperat a <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/>

Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, T. i Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 113 – 126. Recuperat a

Hernández, M., González, A., Cívicos, J. i Pérez, B. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. Recuperat a [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalisisDeFuncionesDelTrabajadorSocialEnElCampoEdu-2002450%20(1).pdf)

[AnalisisDeFuncionesDelTrabajadorSocialEnElCampoEdu-2002450%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalisisDeFuncionesDelTrabajadorSocialEnElCampoEdu-2002450%20(1).pdf)

Hernández, V. (2014). El trabajador social en la escuela, un profesional indispensable para la equidad educativa. *Padres Y Maestros*, 1 (358), 3-5. Recuperat a

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4066>

[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2010/204377/revintforpro\\_a2010v67n24p113.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2010/204377/revintforpro_a2010v67n24p113.pdf)

[https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?documentId=70941&action=fitxa](https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=70941&action=fitxa)

[https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&documentId=100821&language=ca\\_ES&searchId=4088117&mode=single](https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=100821&language=ca_ES&searchId=4088117&mode=single)

<https://www.didactik.cat/2017/11/05/159-la-fragilitat-de-les-escoles-municipals-de-persones-adultes/>

Institut d'estudis regionals i metropolitans de Barcelona. (2017). *L'educació al llarg de la vida a Barcelona: educació post-obligatòria i pràctiques educatives comunitàries*. Recuperat a

[https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/00\\_transparencia/Govern\\_i\\_organitzacio/acords\\_CD\\_2018\\_02\\_22/IERMB\\_Educacio\\_al\\_llarg\\_de\\_la\\_vida\\_a\\_Barcelona.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/00_transparencia/Govern_i_organitzacio/acords_CD_2018_02_22/IERMB_Educacio_al_llarg_de_la_vida_a_Barcelona.pdf)

Kouyoumdjian, L. i Poblet, M. (2010). "Un punto de fuga". La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Margen*, 58, 1 – 7. Recuperat a

<https://www.margen.org/suscri/margen58/kouyoumdjian.pdf>

Miret i Vono. (2015). Fundació Jaume Bofill, Impacte de la formació d'adults en les trajectòries laborals. Recuperat a <https://ced.uab.cat/wp->

[content/uploads/2016/02/Informe\\_ImpacteForm.Adults\\_Traj.Lab\\_.2015\\_P.Miret\\_D.Vo  
no .pdf](#)

Montané, M. (2005). *Revista Catala de Pedagogia*, 4, 113 – 123. Recuperat a <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/1737/282560>

Munté, A. i Pulido, M. (2009). El papel del Trabajo social en el sueño de barrio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 56 – 65. Recuperat a <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet->

[ElPapelDelTrabajoSocialEnElSuenoDelBarrio-3039828.pdf](#)

Pulido, C. i Rios, O. (2013). Les comunitats d'aprenentatge: escola i educació social integrades?. *Revista d'Educació Social*, 32. Recuperat a <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165523/241084>

Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5 (5), 80 -85. Recuperat a <http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/6291/1/Rodr%C3%ADguez.pdf>

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2016). Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III). Recuperat a <http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf>

UNESCO. (2019). *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. Recuperat a <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/reporte-mundial/tercer-informe-mundial-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos>