

# Tendències actuals en l'educació de persones adultes

José Antonio García Suárez i Ramón Flecha\*

## Introducció

L'objectiu del nostre treball se centra en l'anàlisi de les tendències actuals de l'educació de persones adultes (EA). Es tracta de donar una visió globalitzada, ja que un desenvolupament exhaustiu de totes les tendències excediria l'extensió d'aquest article.

Actualment, l'EA es troba en una fase de desenvolupament i profunditat marcada per l'explosió de la seva demanda en la societat actual d'informació. Aquest desenvolupament és comú al nostre entorn sociopolític, encara que amb diferents graus d'amplitud i intensitat. L'EA ja no és només pròpia d'aquell model compensatori que la reduïa a les persones adultes que no havien completat l'escolarització en l'«edat apropiada». L'explosió de la demanda generada per la societat d'informació ja ha arribat a superar el 50% del total de les persones adultes a Japó, mentre que a l'estat espanyol només arriba a un 14%. Aquesta situació nova provoca la necessitat d'una reconceptualització de l'EA que abordarem.

La consolidació de l'EA a Europa se centra actualment en el desenvolupament organitzatiu i legislatiu. Aquestes dues tendències, lluny de debilitar l'EA, l'enforceixen, perquè centren els objectius de benestar social i aporten mitjans de financiació. Les orientacions europees d'EA es van aplicant al nostre país, tant en

---

\* José Antonio García Suárez és professor titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Especialista en formació de formadors d'Educació de Persones Adultes. Membre fundador de CREA (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes) i membre d'ESREA (European Society for Research on the Education of Adults).

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035. Tel. (93) 403 50 04. Fax. (93) 403 40 14.

\* Ramón Flecha és Catedràtic de l'EU de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Especialista en EA; autor de diverses publicacions específiques d'EA. Membre d'ESREA i membre fundador de CREA.

Adreça professional: Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes. Edifici Migdia. Campus de la Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035. Tel. (93) 403 50 99.

l'aspecte de política governamental com en el d'iniciatives socials dels organismes no-governamentals. El contingut d'aquestes tendències ha estat tractat des de la doble vessant dels seus fonaments sociopsicopedagògics i de les polítiques oficials i iniciatives socials i populars.

## **1. Canvis socials i educació de persones adultes**

### *Explosió de l'educació de persones adultes en la societat de la informació*

L'actual explosió de l'activitat formativa de les persones adultes és un dels elements de la transició actual de la societat industrial a la societat de la informació (Castells 1994). Entre les característiques d'aquest tipus de societat nou cal destacar la creixent importància de la selecció i processament de la informació rellevant en totes les àrees de la vida social. Si en la revolució industrial, la clau va ser el domini de les energies materials (carbó i electricitat), ara en la de la revolució de la informació, la clau ha passat a ser el domini de la informació.

L'educació de persones adultes és una activitat que té una relació directa amb aquest domini de la informació. La introducció de noves tecnologies en les empreses, les llars electròniques i la vida social en general volen una continua renovació de les competències. Passa igual amb els canvis socials que cada cop són més accelerats, com la participació de la dona en la vida pública o la migració de poblacions. L'EA té com una de les seves principals finalitats el desenvolupament de les capacitats que permetin que aquesta renovació de competències es faci amb la rapidesa i correcció necessàries perquè les persones, grups i institucions no quedin desfasades respecte de l'evolució de la societat de la informació.

Fins ara, l'EA mai no havia patit una explosió quantitativa tan accelerada. A Espanya hi ha en aquests moments un 14% de persones majors de 16 anys que participaren en algun curs el 1993 (CREA 1995). A nivell mundial, ja hi ha entre 300 i 500 milions de participants i hi ha països, com Suècia o Japó, en què la participació anual en cursos és de la meitat de la població adulta. Aquesta explosió quantitativa és paral·lela a importants canvis qualitatius que fan de l'EA una de les activitats de més rellevància en la vida de les societats de la informació. A Espanya no hi havia hagut una llei d'EA en dos segles d'existència d'aquest camp cultural. Però,

des de 1990 (Requejo 1995) ja en tenim quatre (Andalusia el 1990, Catalunya el 1991, Galícia el 1993 i la Comunitat Valenciana el 1995) i hi ha d'altres en tramitació (Canàries).

### *Dualitat social i exclusió cultural*

A Europa, la Revolució de la Informació suposa una reducció dels llocs de treball estables. Entre les opcions que s'obren davant d'aquesta situació nova, podem subratllar-ne dues: primer, l'opció igualitària, la que convé més a la majoria, és el repartiment del treball a través de la reducció de la jornada laboral. Però, fins ara, les minories privilegiades han optat per la segona opció, la dualista, és a dir, per la disminució del nombre de treballadors estables, en lloc de la reducció de la jornada laboral amb la qual cosa provoquen problemes socials importants (Habermas 1988): l'atur estructural en la pròpia Unió Europea, el racisme com a forma d'exclusió dels competidors per les ocupacions i per la distribució de recursos socials i l'augment de la pobresa en el conjunt del planeta.

En la societat de la informació qui acapara cada cop més els llocs de treball estables són els que disposen d'una provisió més gran de les competències culturals privilegiades, mentre que els que gaudeixen de menors provisions són abocats a l'exclusió cultural i social. Tot i que moltes vegades es diu i s'escriu, no és cert ni que les titulacions no siguin importants per a l'accés al treball ni que la joventut sigui la més marginada de l'ocupació. Les persones que són excloses de la feina i de la societat són cada cop més les que tenen menys provisió de competències culturals i de les titulacions que les acrediten.

L'opció dualista defensa una EA també dualística. Per unes persones una formació productiva i competitiva que els permeti dominar el processament de la informació rellevant en la vida econòmica, política i social. Però per a una majoria una formació destinada a què acceptin passivament l'exclusió d'aquests àmbits. Les dades de participació alarmen sobre les conseqüències d'aquesta opció, ja que, per exemple, a Espanya participaren en cursos el 1993 un 40% de persones amb titulació universitària i només un 5% de les persones que no superen els estudis primaris.

En d'altres països la situació és similar o tan sols lleugerament més igualitària. Però allò que és més alarmant és que en les societats que poden comparar amb el passat (perquè disposen d'investigacions anteriors) es comprova que les desigualtats en quant a participació pel nivell d'estudis va en augment en la fase actual de la societat de la informació.

*Efecte desnivellador*

Essent conscient de les noves desigualtats culturals que es creen en l'actualitat, l'EA s'ha plantejat donar noves perspectives per a la lluita per la igualtat. Per fer-ho ha calgut fer una veritable revolució en la concepció de l'EA i, especialment, de l'alfabetització i educació bàsica de persones adultes (EBA). Fins fa no gaire es pensava que l'actual extensió i millora dels sistemes escolars provocaria a la llarga una menor necessitat d'EBA. Aquesta visió s'ha transformat a partir de la teorització de finals dels anys vuitanta del concepte d'efecte desnivellador. Explicarem sistemàticament aquest canvi comparant la concepció vella i la nova amb quatre característiques de cada una.

- Concepció compensatòria de l'alfabetització i l'educació bàsica de persones adultes:

- a) Les actuals necessitats d'EBA són producte d'un passat sense prou o sense l'adequada escolarització.

- b) La reforma del sistema escolar fa disminuir el nombre de persones que estan per sota del nivell d'escolarització bàsica i obligatòria d'un país, ja que els futurs adults són els actuals nens i adolescents que ja van a tenir prou escolarització.

- c) A les persones adultes els costa molt més adquirir la formació bàsica, perquè ja no estan en l'edat apropiada per aprendre.

- d) En l'EBA cal donar allò que aquestes persones no reberen en l'edat adequada, és a dir, els currículums escolars adaptats a les característiques de les persones adultes i impartits pel professorat del sistema escolar amb un reciclatge per a aquesta modalitat educativa específica.

- Nova concepció de l'alfabetització i l'educació bàsica de persones adultes basada en l'efecte desnivellador:

- a) Les actuals necessitats d'EBA són producte de l'evolució actual i de la futura de la societat de la informació en la qual una renovació cada cop més accelerada de les competències exigeix una major capacitat d'aprenentatge.

- b) La reforma del sistema escolar augmenta el número de persones que estan per sota del nivell d'escolarització bàsica i obligatòria d'un país, ja que en augmentar la provisió educativa per a nens i adolescents, per exemple, elevant el nivell d'escolarització, col·loca per sota del nou nivell a moltes persones que estaven per sota de l'antic. El canvi que fa la LOGSE de l'EGB per l'ESO augmenta el número de persones adultes espanyoles que estan per sota del nivell d'ensenyament obligatori des de el 39% el 1981 fins més del 50% l'any 2000.

c) A les persones adultes els costa molt més adquirir la formació bàsica de tipus escolar que ha estat dissenyada per a la infantesa i adolescència. En canvi, tenen molta més facilitat i motivació per adquirir-la con un procés basat en les característiques de l'aprenentatge adult i de l'adultesa.

d) Com que les motivacions i necessitats d'aprenentatge de les persones adultes es fa en relació amb les seves necessitats socials prioritàries (treballar, ajudar els fills, participar en la vida social), l'EBA ha de basar-se en processos socials i ser desenvolupada per professionals que actuin des del conjunt de contextos socials de les persones adultes.

## 2. Reconceptualització i àmbits

### *Concepte de superació de l'EA*

En aquest apartat pretenem clarificar que s'entén actualment per EA. El terme ha estat sempre -i encara ho és avui dia- objecte d'estudi i anàlisi d'experts i organismes internacionals governamentals i no-governamentals.

Des de la Conferència General de Nairobi el 1976 (UNESCO 1977) va quedar superat el concepte compensador de l'EA amb el qual, fins llavors, s'identificava. De totes maneres, cal considerar que aquest és encara el concepte erroni que mantenen moltes persones, i no només l'opinió pública, sinó també especialistes en d'altres tipus d'educació. Aquest és el nostre objectiu: aconseguir que, en el context educatiu general i en l'àmbit propi, s'abandoni el concepte compensatori i s'assumeix el nou concepte de superació (Vegeu Quadre 1).

La Conferència de Nairobi situa l'EA dins de l'educació permanent i la considera com un subconjunt d'ella. Tot i els avenços que va suposar la difusió d'aquesta concepció nova, la UNESCO (1979) no va desistir del seu interès clarificador i va elaborar una terminologia específica sobre l'EA. El Consell d'Europa es va unir en aquesta recerca de consens internacional el 1980 i 1981. També el MEC va seguir aquesta línia de consens internacional en el seu Libro Blanco sobre l'EA.

L'enfocament, més o menys globalitzat, de l'EA de la Conferència de Nairobi ha estat alliberador del reduccionisme compensador al

que estava sotmesa l'EA. Però el nou concepte no supera la pròpia naturalesa de l'EA, en considerar-la un subconjunt de l'educació permanent. És cert que l'EA ha de fer una referència a l'educació permanent, però també ha de fer referències a d'altres tipus d'educació: formal, no-formal, informal, recurrent, etc. Si aquesta conceptualització insuficient es dóna en la mateixa comunitat internacional especialitzada, ja podem deduir que en l'opinió pública es manté el reduccionisme de l'EA amb múltiples limitacions: només alfabetització, només reciclatge, només educació no-formal...

La naturalesa pròpia de l'EA radica bàsicament en què és un procés educatiu de i per a persones adultes. La fonamentació d'aquest concepte de superació de l'EA se sustenta principalment en quatre elements:

«els derivats de l'adultesa, de l'aprenentatge adult, el paper subordinat de l'educació en l'exercici dels rols socials prioritaris, les característiques del tipus d'institucions proveïdores de l'EA i el seu caràcter d'educació permanent i d'educació recurrent.» (Flecha, 1990, pàg. 97).

*Quadre 1*

ERRORS EN LA CONCEPCIÓ COMPENSADORA DE L'EA	NOVA CONCEPCIÓ DE L'EA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producte del passat, EA només per a aquelles persones que no completaren l'escolaritat.</li> <li>• La reforma com a solució, estenent l'edat d'escolarització infantil i adolescent.</li> <li>• L'edat més apropiada per a l'aprenentatge és en moments anteriors.</li> <li>• Paral·lisme amb el sistema escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Futur: Increment de les necessitats formatives en la societat de la informació.</li> <li>• La reforma de l'ensenyament produeix un efecte desnivellador.</li> <li>• Totes les edats són apropiades per aprendre.</li> <li>• Oferta i currículums específics.</li> </ul>

*Contextualització i àmbits*

L'eix transversal de tota intervenció de l'EA es constituït per la transformació social que és l'element que l'identifica. La concreció dels objectius prioritaris de l'EA són l'eliminació de les desigualtats socials i la qualitat de vida de les persones i de la comunitat.

Els àmbits d'intervenció són múltiples i estan en constant creixement en funció de les noves necessitats educatives demandades

per la societat en general i per sectors específics (Quadre 2). Un dels mètodes per concretar els àmbits es basa en les referències que tenen amb d'altres tipus d'educació: formal, no-formal, recurrent,... Malgrat això, el mètode més freqüent per organitzar els àmbits de l'EA acostuma a ser globalitzat i centrat en conjunts dinamitzats. Els clàssics són: educació bàsica de persones adultes (EA), formació ocupacional i animació sociocultural. Alguns autors també consideren l'àmbit específic de la denominada educació comunitària, però nosaltres la considerem com una modalitat específica, perquè pensem que tota l'EA és intrínsecament comunitària, ja que la finalitat és la transformació social.

Quadre 2

CONTEXTUALITZACIÓ	ÀMBITS	ORGANITZACIÓ I GESTIÓ
Educació formal	Educació Bàsica (EBA)	Tipus d'iniciatives <ul style="list-style-type: none"> <li>• pública/privada</li> <li>• social/popular</li> </ul>
Educació no-formal	Educació instrumental	Tipus d'organitzacions <ul style="list-style-type: none"> <li>• organitzacions governamentals <ul style="list-style-type: none"> <li>- administracions</li> <li>- institucions</li> <li>- organismes</li> </ul> </li> <li>• organitzacions no-governamentals (les ONG) <ul style="list-style-type: none"> <li>- associacions</li> <li>- fundacions</li> <li>- federacions</li> </ul> </li> </ul>
Educació informal	Educació formal no-universitària	
Educació permanent	Formació ocupacional	• empreses
Educació recurrent	Formació laboral	
Educació social	Formació continuada	Àmbits territorials <ul style="list-style-type: none"> <li>• local/autonòmic</li> <li>• regional/nacional</li> <li>• internacional/mundial</li> </ul>
Educació especial	Acció cultural	
	Animació sociocultural	
	Acció social	

### 3. Aprendre i compartir en l'edat adulta

#### *Teories dels dèficits*

Durant molt de temps es va pensar que les persones adultes tenien més dificultats per aprendre que en la infantesa i l'adolescència i que la intel·ligència decreixia amb l'edat. El pretès aval científic d'aquest error venia de dos tipus d'estudis:

1. L'aplicació de tests d'intel·ligència, que «demostraven» com després d'un ascens en la infantesa i l'adolescència, i d'un altiplà en la primera joventut, el decreixement era inexorable en l'adulthood. Aquests resultats portaren Wechsler, que era llavors la principal autoritat mundial en la intel·ligència adulta, a concloure amb l'afirmació rotunda que: *...ha de dir-se que declina amb l'edat* (Wechsler 1958:135).

2. Les teories de l'evolució cognitiva que, com la de Piaget, ometien els períodes de l'adulthood. Aquest error d'omissió va dur alguns seguidors d'aquestes teories a suposar que allò que es produïa després era un deteriorament, especialment quan es tractava de persones que culturalment haurien estat excloses. Per exemple, fa anys es va arribar a afirmar que les persones que arribaven a adultes sense completar l'escolarització obligatòria no havien arribat al període de les operacions formals i que s'havien quedat en el de les operacions concretes. Aquest prejudici discriminava negativament les persones d'edat adulta i tenia conseqüències pedagògiques nefastes en l'EA. Les expectatives negatives per a l'aprenentatge de les persones adultes actuaven com una profecia que s'acompleix fatalment. Els experts i el professorat donaven per suposat que les persones que hi participen tenien resultats negatius en intentar aprendre i que interioritzaven una imatge negativa d'ells mateixos que es projectava i s'acabava per pensar i dir: «a la meua edat, què puc aprendre?».

Quan uns professionals preparats com a professorat del sistema educatiu ordinari no aconseguien fer assimilar a l'alumnat adult un currículum escolar superficialment adaptat feien servir les teories dels dèficits que havien après i consideraven que les capacitats d'aprenentatge dels alumnes estaven deteriorades en lloc de qüestionar la poca adequació a l'adulthood de l'oferta educativa escolar.



## *Aprentatge adult*

En les últimes dècades, els errors de les teories dels dèficits han estat àmpliament superats per les investigacions i les experiències més avançades de l'aprenentatge adult. Però moltes pràctiques educatives amb persones adultes i, fins i tot, molta de la literatura que s'escriu sobre el tema encara està ancorada en l'edisme de la concepció del deteriorament. Una actuació professional de qualitat en el camp de l'EBA ha de fer un esforç considerable en aquesta matèria.

Els estudis longitudinals ja demostraren la possibilitat de manteniment, i fins i tot d'un cert augment progressiu, de la intel·ligència fins la maduresa, període que pot arribar fins més enllà dels seixanta anys. Al mateix temps demostraven els errors de les concepcions mantingudes fins llavors, basades en estudis transversals. Aquests últims mesuren en un mateix moment la intel·ligència de diverses persones que tenen diferents edats, amb la qual cosa mesclen l'efecte generacional amb l'efecte edat, mentre que els estudis longitudinals analitzen l'evolució de la intel·ligència d'unes mateixes persones al llarg del seu cicle vital.

Fou de més importància la diferenciació de Raymond Cattell (1971) entre habilitats fluïdes i cristal·litzades, que va obrir un camí nou al respecte, en demostrar que, mentre que les primeres (lligades al desenvolupament fisiològic) disminueixen, les segones (lligades a l'experiència) poden mantenir-se i augmentar amb l'edat. Després s'ha desenvolupat més d'una línia d'investigació de la intel·ligència pràctica que es diferencia de la cristal·litzada en què no en considera una, sinó un ampli ventall de tipus d'intel·ligències en contextos socials concrets.

Silvia Scribner s'ha convertit en una de les principals autores d'aquest corrent, en dedicar els últims anys de la seva vida a l'estudi dels processos cognitius de la vida adulta en els contextos en què es desenvolupen i apliquen. Va escollir com a exemple contextos laborals, primer en una indústria lletera (Scribner 1988) i després en els efectes de la computerització del control numèric en una indústria lletera (Martin; Scribner, 1991).

Les investigacions sobre intel·ligència pràctica demostren el mateix que les experiències més avançades d'aprenentatge adult: que les persones adultes han desenvolupat en contextos socials competències culturals cognitivament equivalents i diferents a les quals es desenvolupen en el sistema escolar. Les conseqüències pedagògiques d'aquesta orientació són extraordinàriament rellevants per a l'EA. Si passem les competències culturals de les persones adultes pel filtre dels currículums escolars, els tests d'intel·ligència i les teories de l'evolució cognitiva de la infància i adolescència,

els atribuïm un deteriorament i comprovem en la pràctica que la nostra «profecia» s'acompleix: tenen grans dificultats per aprendre i sofreixen bloquejos i retrocessos. Si considerem aquestes competències culturals en els seus contextos socials i les prenem com a punt de partida i guiatge per a l'aprenentatge, descobrirem unes persones amb una gran capacitat i motivació cultural.

### *Adultesa*

Freud, tal i com varen fer d'altres autors com ara Piaget, va fer el mateix tipus d'omissió de l'aprenentatge adult en l'adultesa. Omissió que va ser la conseqüència lògica de la concepció tradicional de la infància i adolescència com a períodes d'evolució vers la vida adulta que és considerada la més estable. Aquesta visió va ser funcional en una societat industrial en la qual es va considerar que parlar d'un ofici o d'una família per a tota la vida tenia sentit. En canvi, en la societat de la informació cal parlar cada cop menys d'un ofici per a tota la vida i de més d'una ocupació al llarg de la vida laboral. Per a un nombre creixent de persones, també es pot parlar menys d'una família per a tota la vida, però si de més canvis de situació familiar en diferents moments de la vida.

També en aquestes últimes dècades han aparegut autors i teories que estudien l'adultesa com una cosa que canvia amb els seus períodes evolutius. Donada la pluralitat i abundància de teories, ens limitarem a citar Erikson (1978), a qui podem considerar com el principal precursor de la superació d'omissions com la de Freud. Erikson va afegir als cinc períodes de la teoria psicoanalítica, tres més per a l'adultesa, cada un d'ells caracteritzat per un conflicte: jove-adult (intimitat/aïllament), adult (generar/estancar-se) i maduresa (integritat/desesperança).

De totes maneres, ho podem resumir en l'aspecte més rellevant del conjunt de teories dient que, a nivell educatiu, la diferència entre la persona preadulta i l'adulta és que la primera té com a primera funció social la seva escolarització, mentre que per a la segona l'activitat educativa està subordinada a d'altres funcions socials prioritàries. Aconseguir la intimitat formant una parella, la generació triomfant en la professió i la integritat per arribar a la plenitud en la maduresa, en són dos exemples.

La motivació per incorporar-se en un procés educatiu o per abandonar-lo es produeix principalment en els canvis d'aquestes funcions: quan la teva empresa tanca, necessites un reciclatge per intentar obtenir un altre treball, quan enviudes vols obtenir un altre tipus de relacions socials, etc. En la societat de la informació, cada cop s'hi produeixen més canvis i l'educació en contextos socials

té una influència més gran per fer-los front amb satisfacció. És per això que cada cop hi ha més canvis que motiven per participar en l'EA i cada cop més l'EA impulsa més transformacions. Transformacions que no són, potser, el model ja caduc que van elaborar els estructuralistes de la reproducció. Però sí que són aquelles transformacions que interessen i ocupen les persones adultes que acuden als processos educatius: poder entendre la carta del fill que fa la mili, a treballadors i treballadores d'una empresa en renovació tecnològica aconseguir que no se'ls etiqueti com a incapaços per al reciclatge, aconseguir un número creixent de persones a les qual no afecti l'efecte desnivellador o el cercle tancat de la desigualtat cultural.

### *Algunes pedagogies d'EA*

Les principals tendències pedagògiques de l'educació de persones adultes té un signe transformador i dialògic, molt adequat per als nomenats aprenentatge adult i d'adultesa. Paulo Freire ha elaborat i ha posat en pràctica, sens dubte, la més important d'aquestes pedagogies del diàleg. En el número monogràfic dedicat per *Temps d'Educació* en aquest autor, els lectors hi poden trobar un tractament suficient de les seves aportacions. En els treballs posteriors, ha enriquit l'orientació dialògica amb la teorització i el relat de les noves experiències que el seu compromís teòric i pràctic amb l'educació popular ha seguit generant. Cal destacar la recopilació d'entrevistes sobre el seu treball com a Secretari d'Educació de Sao Paulo (Freire 1993a) i el llibre en què es replanteja la utopia versus el pragmatisme: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Freire 1993b).

Myles Horton i la Highlander Folk School han creat una altra de les grans pedagogies dialògiques i transformatives. Horton va fundar Highlander a Tennessee el 1932 després de participar en el moviment Danish Folk High School i d'entusiasmar-se amb les idees del seu fundador (Grundtvig). L'objectiu va ser la formació de líders dels moviments de treballadors industrials i del camp.

En els anys cinquanta, l'orientació de lluita per la justícia econòmica es va estendre a la justícia racial i, llavors, les activitats d'Highlander van tenir la participació d'un dels companys d'Horton: Martín Luter King. Van promoure les escoles de ciutadania en les quals l'any 1970 ja s'havien alfabetitzat unes 100.000 persones afroamericanes.

L'activitat educativa d'Highlander és horitzontal, comunicativa, totalment basada en el diàleg o, si ho preferim, en la tertúlia. En grup petits, la gent parla sobre un tema i, quan volen, recorren a

d'altres persones o als seus recursos per obtenir la informació o el punt de vista que es necessita<sup>1</sup>.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) va ser el creador del moviment de Folk High Schools a Dinamarca. Van ser concebudes com a centres culturals per als joves-adults per tal que rebessin una educació liberal en la llengua pròpia, en lloc del llatí, i centrada en la poesia, la vida i la història del poble. Es va enfrontar amb una educació escolar que considerava allunyada de la vida real i plena de càstigs, exàmens i altres formes de coerció. De fet, aquest autor pensava que la joventut, i no la infància, era la millor època per aprendre.

Els treballs amplis i diversos de Grundtvig han donat contingut al concepte de *Folkeoplysning*, que els especialistes d'EA diuen que és difícil d'explicar, fins i tot, en danès (AA.VV. 1993), però que molts el tradueixen per il·lustració popular. Aquest concepte no és una institució, sinó una actitud que inclou la idea que la cultura sorgeix de sota cap amunt i no a l'inrevés. Per tant, el diàleg i la participació activa juguen un paper fonamental en tot el procés educatiu i els exàmens i altres formes de coerció són totalment rebutjats. El concepte d'il·lustració popular és en part responsable que Dinamarca tingui, potser, la millor EA del món en molts aspectes.

#### 4. Tendències europees

Les tendències europees actuals se centren bàsicament en tres elements complementaris que són claus en la consolidació i arrelada de l'EA: estructures organitzatives, desenvolupament legislatiu i expansió de les ONG. Les realitzacions i innovacions que s'hi fan en molts països europeus són una mostra de la bona salut de què gaudeix l'EA a Europa. La nostra anàlisi se centra en l'àmbit organitzatiu i en el desenvolupament legislatiu perquè són les tendències que més influència tenen en l'EA del nostre país.

---

(1) El 1982, Highlander va ser nominada per al premi Nobel de la pau. Myles Horton va morir el 1990, deu dies després d'una de les trobades que estava tenint amb Freire per dialogar i reflexionar sobre les seves teories i experiències. Afortunadament, aquests diàlegs han quedat recollits en el llibre *We Make the Road by Walking* (Bell 1990).

### Estructura organitzativa de l'EA

La Quarta Conferència Internacional d'EA va centrar una part de la seva atenció en analitzar les estructures organitzatives de l'EA (UNESCO 1985). Van ser concretades en tres models: centralista, socialista i obert. El segon ja no expressa exactament la realitat actual, després de la caiguda del mur de Berlín. El primer, el centralista, propi de la majoria de països d'Àfrica i Àsia, feia que l'EA depengués de l'estructura administrativa de l'Estat, amb centres i professorat del sistema escolar. L'obert, propi d'occident i d'alguns països d'Àsia, com ara Japó, és aquell que es va imposant. Espanya, classificada per aquella Conferència dins el model centralista, està evolucionant cap a l'obert.

*Quadre 3. Característiques del model obert*

ORGANISMES	CENTRES	RELACIONS	TENDÈNCIES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran diversitat</li> <li>- Creixement d'organismes no-governamentals i privats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centres regionals i locals</li> <li>- Importància creixent de les estructures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculació (no-dependència) amb el sistema escolar</li> <li>- Forta relació amb els centres universitaris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupament dels organismes d'EA</li> <li>- Carència d'un organisme central coordinador</li> </ul>

Dins d'aquest model obert, seleccionem tres models europeus que responen de manera més precisa a les tendències que es donen en aquest continent i que orienten, a més, les que s'estan donant en el nostre context estatal i autonòmic (Quadre 4). Tot i que es produeixen canvis contínuament en elles (aquesta és una de les característiques de l'EA actual), les línies generals són les que ja es van expressar en la Conferència de 1985.

Quadre 4

Model holandès	Model suís	Model suec
<p><i>Organització governamental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilitat directa del ministeri d'assumptes socials.</li> <li>- Distribució de funcions entre diferents ministeris per mitjà d'una coordinació sòlida.</li> </ul>	<p><i>Organització governamental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organització cantonal combinada amb l'organització confederal.</li> <li>- Competències de l'organització confederal: financiació, recursos i assessorament.</li> </ul>	<p><i>Organització governamental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructures descentralitzades amb organitzacions no-governamentals.</li> </ul>
<p><i>Organitzacions no governamentals</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialitzades en àmbits diferents de l'EA.</li> <li>- Estructures pròpies. És comú un secretariat nacional.</li> <li>- Subvencionades per diferents ministeris.</li> </ul>	<p><i>Organitzacions no-governamentals</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assentades amb gran demanda.</li> <li>- Estructures de caràcter cooperatiu. Comitè nacional.</li> <li>- Finançades per l'Administració.</li> </ul>	<p><i>Organitzacions no-governamentals</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fort moviment</li> <li>- Caràcter públic - ajuntament- i privat - la majoria-</li> <li>- Financiació en part per l'Administració.</li> </ul>
<p><i>Perfil específic</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionalització dels educadors de persones adultes. Formació sòlida i especialitzada.</li> </ul>	<p><i>Perfil específic</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La majoria d'educadors són voluntaris amb una dedicació parcial a l'EA.</li> </ul>	<p><i>Perfil específic</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demanda d'EA i prou oferta diversificada.</li> <li>- Caràcter popular de l'EA.</li> </ul>

*Desenvolupament legislatiu de l'EA*

Els països europeus més avançats en EA han desenvolupat en els últims anys polítiques educatives que duen a regular específicament l'EA. Aquestes polítiques es basen en el fet que l'EA no es limita exclusivament a l'àmbit del sistema educatiu formal, sinó que comprèn també d'altres àmbits i àrees pròpies (Quadre 5).

*Model danès*

A continuació exposem el model danès ja que és el més avançat d'Europa en el desenvolupament legislatiu de l'EA (Quadre 6). El segueixen molt a prop Suècia, Noruega i Finlàndia.

Quadre 5

TIPUS DE LLEIS	ÀMBITS LEGISLATS
Diverses lleis específiques regulen àmbits concrets	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educació formal</li> <li>- Educació especial</li> <li>- Financiació</li> <li>- Educació per a immigrants</li> <li>- Competències i obligacions municipals.</li> </ul>
Una llei general	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educació bàsica de persones adultes</li> <li>- Algunes matisacions dins de la mateixa línia d'educació bàsica</li> </ul>
Una llei general centrada en algun aspecte concret	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finançament</li> <li>- Activitats</li> <li>- Coordinació d'actuacions</li> </ul>

Tal i com veurem més endavant, les tendències europees en EA prenen forma en el nostre entorn. Avui hi ha plantejaments similars en l'àmbit legislatiu i en les estructures organitzatives al nostre país.

Quadre 6

TIPUS DE LLEIS	ANY	ÀMBITS	FINANÇAMENT
Llei d'EA formal	1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículum específic</li> <li>- Centres específics</li> <li>- Professors especialitzats</li> <li>- Orientació</li> <li>- Avaluació</li> <li>- Certificacions</li> </ul>	Any 1993 12.312 milions de corones (246.240 milions de pessetes)
Llei de financiació a l'educació general de persones adultes	1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obligacions municipals de financiació.</li> </ul>	
Educació i treball per a menors de 30 anys	1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escoles productives</li> </ul>	
Exàmens de preparació per a l'educació superior	1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accés a l'educació superior</li> </ul>	
Educació d'immigrants	1986	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llengua i cultura daneses</li> </ul>	
Educació especial de persones adultes	1991		

## 5. Polítiques educatives i iniciatives socials

### *Desenvolupament legislatiu de l'EA a Espanya*

Al camp de l'EA la dècada dels noranta es pot caracteritzar pel desenvolupament legislatiu realitzat per les comunitats autònomes. L'impuls donat per la LOGSE (1990) amb el Títol III dedicat a l'EA ha estat el punt de partida perquè diverses comunitats autònomes hagin pres decisions que suposen un progrés substancial i qualitatiu per a l'EA.

La importància del desenvolupament legislatiu cal situar-lo globalment en dues dimensions. En primer lloc, la conscienciació dels governants que l'EA és una part essencial del desenvolupament social i econòmic del país. I, en segon lloc, el desenvolupament legislatiu fa un disseny i desenvolupa les estructures organitzatives i de participació de l'EA. Aquest procés de desenvolupament legislatiu de l'EA pot imposar limitacions i encotillament de l'EA. Però no serà així si se saben aplicar estratègies perquè allò que s'ha ofertat en la legislació es faci realitat. Suposa, per tant, una plataforma de reivindicació i de participació en l'àmbit de l'EA.

No hi ha cap dubte que el Títol III de la LOGSE representa per a l'EA un salt qualitatiu i un apropament als plantejaments internacionalment més avançats d'aquest camp (Quadre 7). La trajectòria de superació de l'efecte desnivellador que sempre comporten les reformes de l'ensenyament ha de tenir el suport de mesures reals de recursos humans i materials, si no es vol quedar en un simple document per a la posteritat. El finançament, en seria el dubte més raonable d'aquesta realització.

Amb una política educativa realista i progressista en el marc de la LOGSE podem deixar de ser els penúltims ciutadans de la UE amb un 29% de la població amb estudis secundaris entre els 25 i els 59 anys, essent la mesura dels dotze estats membres del 57% de la població<sup>2</sup>.

---

(2) EUROSTAT (Dades de 1994). La mitjana de població -entre 25 i 59 anys- de la Unió Europea que té estudis secundaris és del 57%. El desglossament per grups d'edat ofereix una tendència d'apropament a la mitjana dels estats membres; concretament, el 50% de la població espanyola entre 25 i 29 anys té estudis secundaris, mentre que la mitjana europea és del 67%. Aquestes dades exigeixen una anàlisi més detallada respecte del caràcter no-obligatori que ha tingut l'ensenyament secundari en el nostre país. Cal tenir en compte, però, que l'ensenyament obligatori des de l'any 1970 - Ley General de Educación- era fins els 14 anys, edat substancialment menor que la dels estudis secundaris obligatoris en d'altres països europeus. (Font: Periòdic *El Mundo*, 29.11.95).



Quadre 7

Concepte superador de l'educació de persones adultes	
Superació de l'efecte desnivellador	Perllongament de l'educació bàsica de persones adultes (art. 52)
Component gral. del desenvolupament	Extensió de l'EA a la secundària no-obligatòria (art. 51.3)
Prioritats	Atenció prioritària als grups o sectors més necessitats (art. 51.3)
Necessitats	Inclusió de l'animació sociocultural i la formació ocupacional (art. 51.5)
Oferta específica	Metodologia adaptada a l'adulesa (art. 51.5) Currículum específic (art. 53.2; 52.1) Centres específics (art. 53.2 i 54.1) Professorat especialitzat (art. 54.2 i 54.3)

Com a part del concepte de superació de l'EA programat per la LOGSE, cal estendre l'educació bàsica de les persones adultes (EBA) dins el context propi de l'educació secundària. Aquesta tendència és, des dels noranta, un postulat confirmat per les administracions amb les lleis específiques d'EA (Flecha 1990; Jarvis 1989; García Carrasco 1991). Els autors fonamenten les seves afirmacions en el fet que l'ensenyament secundari (EBA) és una qüestió de qualitat de vida i gaudi dels bens de la societat de les persones adultes d'avui i de demà, qualitat de vida de la qual ningú no ha d'ésser exclòs.

#### *Desenvolupament legislatiu i organitzatiu de l'EA en l'àmbit autonòmic*

Són quatre les comunitats autònomes que ja han aprovat lleis d'EA. El fet que no hi hagi hagut cap llei d'EA en dos segles d'existència d'aquest camp educatiu, mentre que en només cinc anys se n'hagin aprovat quatre, és un marc clar de referència de les tendències i perspectives de l'EA en les CCAA. Fa seu un compromís i no una promesa de les responsabilitats que s'ha assumit per dur a terme les decisions que s'han pres. Aquestes quatre comunitats autònomes són: Andalusia (1990), Catalunya (1991), Galícia (1992) i Comunitat Valenciana (1995).

L'anàlisi comparativa d'aquestes lleis (Quadre 8) aporta un diagnòstic que se centra en les consideracions següents. A nivell global, tenen una estructura bàsica comuna respecte dels altres àmbits i tipus

Quadre 8

ASPECTES COMUNS		LLEIS D'EA	ASPECTES ESPECÍFICS		
ÀMBITS	OFERTA	COMUNITATS AUTÒNOMES	DEPENDÈNCIA/COORDINACIÓ	PARTICIPACIÓ	ALTRES
Educació instrumental i bàsica	Currículum específic	ANDALUSIA 1990	Conselleria d'Educació i Ciència	Comissions Provincials per a l'Educació d'Adults	Rellevància del territori i del desenvolupament comunitari
Tots els nivells de l'educació formal no universitària	Metodologia pròpia per a les persones adultes	CATALUNYA 1991	Comissió per a l'EA	Consell Assessor de Formació d'Adults	Permeabilitat entre l'ensenyament reglat i no-reglat. Estructura modular i per crèdits del currículum
Formació ocupacional	Centres específics i ordinaris	GALÍCIA 1993	Govern de la Generalitat	Consell gallec d'Educació i Promoció d'Adults	Permeabilitat entre ensenyament reglat i no-reglat
Acció sociocultural	Personal especialitzat	COMUNITAT VALENCIANA 1995	Conselleria d'educació	Consell de Formació de Persones Adultes	Educació especial de persones adultes. Potenciar les associacions i la financiació
	Racionalització de recursos: convenis amb organismes, entitats i empreses		Govern de la Generalitat		
	Modalitats: presencial, semipresencial, distància, autoaprenentatge		Comissió Interdepartamental		

d'oferta que es dissenya. Totes superen el concepte compensador i situen l'EA en tots els nivells del sistema educatiu. Una altra de les línies que comparteixen el caràcter específic de l'EA i la integració en ella dels aspectes de formació ocupacional i d'animació sociocultural. En l'àmbit de l'organització i la coordinació de l'EA, apareixen les diferències pròpies de cada comunitat autònoma. Catalunya i la Comunitat Valenciana no defineixen l'assignació de l'EA a un departament o una conselleria concreta, la contemplen dins del govern de les respectives Generalitats. Però, Andalusia i Galícia assignen l'organització i coordinació de l'EA a la Conselleria d'Educació i Ciència.

Dins de l'àmbit de la participació en l'organització i la gestió de l'EA en les respectives CCAA, es crea un Consell Assessor o Comissions Territorials. Estem, doncs, davant d'una realitat que ens resulta grata pel fet que els responsables de la política educativa s'ha responsabilitzat d'estructurar i organitzar l'EA. L'aspecte que més preocupa és veure com es desenvolupen els plans i programes tan ben dissenyats en les lleis respectives. (Siguem positius i esperem els resultats).

#### *Les ONG d'EA. FAEA*

En els països europeus on l'EA té més força, es duta a terme fonamentalment per les ONG, finançades en gran part pels diferents nivells de l'administració. Les ONG d'EA es caracteritzen per no tenir ànim de lucre i per combinar treball voluntari i remunerat. En són objectius comuns: l'intercanvi d'experiències i actuacions, la difusió de la informació, el desenvolupament d'investigacions, la sensibilització de la societat i transformació social. La multiplicitat i la diversitat d'aquests organismes generen tipus molt diferents de classificació.

A nivell espanyol la Federació de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA) reuneix 43 organitzacions: escoles populars, escoles camperoles, federacions d'associacions de participants en centres de persones adultes, associacions de professors, etc. A més la FAEA està coordinada amb la Federació de Universidades Populares, sindicats de treballadors i d'altres organitzacions. Va ser creada a partir de les Primeras Jornadas Estatales de Educación de Adultos, celebrades el 1984. Prèviament, s'havia format l'AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults) en unes jornades el 1983. Les entitats que formaren la federació són molt diverses i plurals, ja sia per la seva història, ja sia per la seva procedència. També es caracteritzen per la varietat d'agents - voluntariat, funcionariat o personal contractat per les associacions-

. La diversitat també es perfila per l'àmbit d'actuació -provincial, autonòmic o estatal-.

Totes les associacions de FAEA tenen una mateixa finalitat: potenciar una educació de persones adultes *participativa, integral i solidària* (FAEA 1995). Aquest objectiu fonamental es concreta en tres operatius: fomentar l'intercanvi d'experiències, coordinar les diverses associacions que la configuren i constituir-se en un interlocutor vàlid dels interessos de les seves entitats davant de les administracions i organismes territorials, autonòmics, nacionals i internacionals.

Donada la seva naturalesa complexa, la FAEA es caracteritza per ser una organització oberta, flexible i participativa. L'estructura organitzativa es composta per l'òrgan de decisió -Assemblea General- i els òrgans de gestió -Consell Gestor i Secretaria-. CONTRASTES és l'instrument pel qual la FAEA es comunica amb els seus membres. També serveix com a sistema per divulgar notícies, articles, etc. Divulgació que s'estén a d'altres associacions no-federades, ONG, sindicats, centres de recursos, organismes autonòmics, estatals o internacionals i mitjans de comunicació en general.

Les tres grans línies d'actuació de la Federació són: representació del model d'EA d'iniciativa social davant dels organismes i institucions governamentals, participació en fòrums de debat i treball i participació en les ONG estatals i internacionals. La FAEA està integrada en diverses organitzacions internacionals com l'Associació Oficina Europea d'Educació de Persones Adultes -AEEA/OEEA- i del Consell Internacional de l'Educació de Persones Adultes -ICAE-. En són membres col·laboradors les editorials *Roure* (Barcelona) i *Popular* (Madrid), la Fundació ECCA i l'Escuela de Español para Inmigrantes.

## Referències bibliogràfiques

- AAVV: *Adult Education in Denmark and the concept of «folkeoplysning»*. Copenhagen: Department of Adult Education (Ministry of Education) and Danish Research and Development Centre for Adult Education, 1993.
- BELL, B.; GAVENTA, J.; PETERS, J.: *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- CATIEL, R.B.: *The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence. Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Boston: Houghton, 1971, p. 74-102.

- CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D; WILLIS, P.: 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CONSEJO DE EUROPA: *Educación de Adultos: 10 años de cambio; perspectivas para los años 80*. Estrasburgo: 1980.
- CONSEJO DE EUROPA: *Recomendación de los Ministros de los Estados Miembros sobre las políticas de educación de adultos*. Estrasburgo: 1981.
- CREA: *Adult Education Participation in Spain*. Barcelona: Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes (Universitat de Barcelona) / Unesco Institute of Education, 1995.
- ERIKSON: *Adulthood*. New York: W.W. Norton & Company Inc., 1978.
- FLECHA, R.: *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: Roure, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the City*. New York: Continuum, 1993a.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1993b. (treball original el 1992).
- GARCÍA CARRASCO, J.: *La educación básica de adultos*. Barcelona: CEAC, 1991.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991): Llei 3/1991, del 18 de març, de Formació d'Adults. DOG núm. 1424, 27 de març de 1991.
- GENERALITAT VALENCIANA (1995): Llei 1/1995, del 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes. Dogv, núm. 2439, 31 de gener de 1995.
- HABERMAS, J.: «Política conservadora, trabajo, socialismo y utopía hoy», a *Ensayos políticos*, Barcelona: Península, 1988, p. 31-48. (treball original el 1978).
- JARVIS, P.: *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: Roure, 1989.
- JUNTA DE ANDALUCIA (1990): Llei 3/1990, del 27 de març, para la Educación de Adultos. BOJA núm. 29, de 6 d'abril de 1990.
- LOGSE: Llei orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. BOE núm. 238, del 4 d'octubre de 1990.
- MARTIN, L.; SCRIBNER, S.: «Laboratory for cognitive studies of work: a case study of the intellectual implications of a new technology», a *Teachers College Record* núm. 92(4), pp. 582-602. New York: Teachers College. Columbia University, 1992.
- MEC: *Educación de Adultos: Libro Blanco*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1986.
- REQUEJO, A.(ed.): *Política de educación de adultos*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1995.
- SCRIBNER, S.: *Head and hand: An action approach to thinking*. New York: Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment, 1988.
- UNESCO: *Actas de la Conferencia General, 19ª reunión*. Nairobi, 26 d'octubre - 30 de novembre de 1976. París, 1977.

- UNESCO: *Terminología de la educación de adultos*. París: Unesco, 1979.
- UNESCO: *Cuarta Conferencia Internacional sobre la educación de adultos*. París: Unesco, 1985.
- XUNTA DE GALICIA (1992): Llei 9/1992, del 24 de juliol, de educación y promoción de adultos. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 152, del 6 d'agost de 1992.
- WECHSLER, D.: *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company, 1958 (versió castellana a Buenos Aires: Huascar, 1973).

## Paraules clau

*Educació Social*

*Educació d'Adults*

*Futur*

## Abstracts

*La fuerza que experimenta hoy la educación de personas adultas (EA) se manifiesta en varias tendencias que desde hace algún tiempo se consolidan en el contexto europeo y que poco a poco se detectan en nuestro entorno inmediato.*

*El crecimiento y desarrollo actual de la EA se centra básicamente en las siguientes tendencias: explosión de la demanda de educación, concepto superador, nuevos objetivos, desarrollo organizativo y legislativo.*

*El carácter prospectivo del análisis de las principales tendencias que se analizan perfila los centros de interés que son y serán objeto de otros estudios e investigaciones conducentes a detectar las nuevas perspectivas de la EA para el próximo siglo. Este es el reto que la EA necesita y al que todos y todas estamos invitados/as a participar.*

*La force que connaît aujourd'hui l'éducation pour adultes (EA) se manifeste dans diverses tendances qui depuis quelque temps se consolident au niveau européen et qui peu à peu se détectent dans notre environnement quotidien.*

*La croissance et le développement actuel de l'EA sont fondamentalement centrés sur les tendances suivantes : explosion de la demande d'éducation, concept de dépassement, nouveaux objectifs, développement au plan de l'organisation et au plan législatif.*

*Le caractère prospectif de l'analyse des principales tendances permet de profiler les centres d'intérêt qui sont et seront l'objet d'autres études et recherches visant à détecter les nouvelles perspectives de l'EA pour le prochain siècle. C'est le défi dont l'EA a besoin et que nous sommes tous et toutes invités à relever.*

*The present strength of adult education can be seen in various trends which have been consolidated in the European context for some time and can gradually be detected in our immediate environment.*

*The present growth and development of adult education focuses basically on the following trends: an explosion in the demand for education, the concept of improvement, new objectives, organisational and legislative development.*

*The analysis of the main tendencies trends looks to the future by outlining the centres of interest which are and will be the object of other studies and research aimed at detecting the new prospects for adult education for the next century. That is the challenge that adult education needs and to which we are all invited to respond.*