

Transformació del model escolar al model social d'educació de persones adultes

**Alfons Medina
i Ramon Flecha***

Qui defensa la transformació?

El model social d'educació de persones adultes (en endavant, EA) és defensat per totes les comunitats científiques (AERC —Adult Education Research Conference dels Estats Units i Canadà, ESREA— European Society for Research on Education of Adults), tots els organismes internacionals (UNESCO), tots els autors del camp amb reconeixement mundial (Freire, Jarvis, Mezirow), totes les universitats de prestigi. No només el recolzen teòricament, sinó que s'han compromès en la defensa dels intents de trans-

formació del model escolar cap a un model social a Catalunya.

Paulo Freire va ser nomenat Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona al gener de 1988. El número 1 de Temps d'Educació (AAVV, 1989) va dedicar la seva monografia a l'autor de *La pedagogia de l'oprimit*, i en ella es pot veure com s'allunya el seu plantejament d'un model escolar i bancari d'EA. Amb motiu de la seva visita, Freire va mantenir converses amb diverses persones de la Generalitat que van impulsar un canvi que es va estavellar primer contra les resistències de la Conselleria d'Ensenyament i que va aconseguir iniciar-se, sis mesos després, des de la Conselleria de Benestar Social. Durant els últims anys de la seva vida va recolzar directament i decidida el grup d'investigadores i investigadors que treballava en els fonaments d'aquesta transformació.

Jack Mezirow (1991) és considerat el principal investigador d'EA per part de l'AERC. Va quedar decebut de l'escolarització de gran part de l'EA a l'Estat Espanyol i entusiasmat amb el Centre d'EA de La Verneda, que és un dels capdavanters del canvi de model (sobre aquest centre, es pot consultar el número 265 de *Cuadernos de Pedagogía*, de gener de 1998). El mateix anàlisi va fer Peter Jarvis, l'autor que més publica sobre EA arreu del món. Les comunitats científiques prenen també la mateixa postura, tant la ja madura AERC com l'ESREA creada més recentment, que reuneix uns 300 professors d'universitat dedicats al tema d'EA arreu d'Europa.

* Alfons Medina i Ramon Flecha són membres de CREA, Centre de Recerca d'Educació de Persones Adultes de la Universitat de Barcelona. Ramon Flecha és també membre del consell directiu d'ESREA, European Society for Research on Education of Adults.

Adreça professional: CREA, Centre de Recerca en Educació d'Adults. Universitat de Barcelona. Campus Vall d'Hebron. Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Llevant, planta 0, deptxs. 12 i 13. 08035 Barcelona. E-mail: crea@d5.ub.es

Els organismes internacionals també s'han posicionat de forma contundent en diferents ocasions. Així, la UNESCO va decidir celebrar a Barcelona la seva Conferència Paneuropea sobre l'Educació i la Formació dels Adults el 1996 com a recolzament de les transformacions que es produïen a l'EA a Catalunya. Aquest esdeveniment era de fet la pre-conferència europea (se'n feia una a cada continent) de la Conferència Mundial de l'EA que celebra la UNESCO aproximadament cada dotze anys i que marca les grans orientacions per al següent període.¹

Ja fora dels organismes, comunitats científiques i autors internacionals, les mateixes transformacions són defensades per les associacions d'EA: amb especial èmfasi ho fa la FACEPA, Federació d'Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes, i en la mateixa línia es troben l'AEPA (Associació d'Educació de Persones Adultes de Catalunya) i la FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos a nivell estatal).

Mentre el model social és, doncs, el protagonista en el món científic i associatiu, el model més reflectit i que pren el protagonisme en els mitjans de comunicació és l'escolar, per raons que expliquem al llarg d'aquest article. El grup de professorat que defensa aquesta opció ha intentat insistentment aconseguir alguna legitimitació científica, amb especial perseverança

durant la primera visita de Freire a Catalunya. Sabien que l'autor de la crítica a l'educació bancària no podia donar un suport clar al seu model. Però pretenien que almenys tingués un gest amb el qual es pogués interpretar que considerava aquest model com un dels acceptables dins d'un pluralisme d'opcions d'educació de persones adultes. No van aconseguir-ho, però, ni amb Paulo ni amb cap altre autor reconegut per la comunitat científica internacional.

Els que han intentat convertir-se en autors d'EA en la perspectiva dels plantejaments d'aquest col·lectiu s'han quedat estancats en una contradicció: representar teòricament uns interessos corporatius indefensables en el camp científic. Uns han abandonat ràpidament la seva precipitada i irreflexiva incursió en aquest camp, d'altres no han arribat mai a ser reconeguts fora d'un estret marc d'influència i sí a guanyar-se un important desprestigi en les comunitats científiques internacionals.

Degut, entre d'altres circumstàncies, a aquests fracassos, el grup ha procurat contrarestar la desautorització soferta amb un recolzament provinent d'institucions no expertes en EA. El seu major èxit ha estat la convençuda defensa dels seus interessos corporatius per part dels sindicats d'ensenyament de Catalunya² i el ressò que freqüentment

(1) En la V Conferència, celebrada a Hamburg el 1997, CREA va coordinar l'àrea d'investigació, i va tenir-hi un paper molt important el protagonisme dels participants.

(2) Afortunadament per a ells mateixos i per a l'EA, els sindicats d'ensenyament han pres en altres autonomies postures molt diferents i fins i tot contràries a les de Catalunya.

han trobat en els mitjans de comunicació.

IV Conferència Mundial: Exigència internacional de transformació

El 1985 es va celebrar a París la IV Conferència Mundial d'EA. En el seu procés de preparació, la secretaria va elaborar un compendi de dades sobre el desenvolupament de l'EA, a partir de les respostes de 73 països a la seva enquesta, que van permetre una classificació d'aquests en tres grans grups. Aquí parlarem només de l'I i del III, ja que el II és un model en desaparició (propri dels països d'Europa de l'Est):

A) GRUP 1: Burkina Faso, Brasil, Colòmbia, Xile, Xipre, Emirats Àrabs Units, Equador, **Espanya**, Grècia, Haití, Hondures, Índia, Indonèsia, Jordània, Kènia, Mèxic, Nigèria, Panamà, Perú, Portugal, República Centrafricana, Ruanda, El Salvador, Tailàndia, Turquia, Zimbabwe (Unesco 1985).

B) GRUP III: República Federal d'Alemanya, Austràlia, Àustria, Dinamarca, Estats Units, Filipines, Hong Kong, Irlanda, Israel, Itàlia, Japó, Nova Zelanda, Regne Unit, República de Corea, Singapur, Suècia, Suïssa, etc. (Unesco 1985).

En el grup I, conjuntament amb el Xile de Pinochet o la Indonèsia de

Suharto, s'hi trobaven només tres països europeus: Espanya, Grècia i Portugal. Set anys després de la constitució democràtica, la representació espanyola va haver d'aguantar amb estoïcisme veure la seva EA entre les dels països amb governs dictatorials que mantenien les seves poblacions adultes sense possibilitats educatives reals. El primer dels criteris utilitzats per a classificar un país dins aquest grup era *una direcció o un organisme especialitzat, encarregat d'EA en el Ministeri d'Educació o dependent d'aquest ministeri* (Unesco 1985: 23-24).

El grup III, en el qual la representació espanyola hauria volgut estar, reunia els països democràtics d'Europa i d'altres com Austràlia, Estats Units i Japó. Quedava clara quina seria a partir de llavors la referència geopolítica pel canvi. El primer criteri per a classificar un país dins aquest grup era *un nombre considerable i una gran diversitat d'organismes no governamentals i privats encarregats de diverses activitats educatives. A més a més, s'observava una creixent participació en diverses formes, dels poders públics en l'educació* (Unesco 1985:34).

Mesos abans d'aquesta Conferència de París, al gener de 1984, s'havia constituït la FAEA amb la voluntat de promoure la renovació de l'EA, tot inclinant-la més cap als organismes no governamentals (com a Suècia) i menys cap als organismes privats (com als Estats Units). Les «direccions o organismes especialitzats dels corresponents ministeris o conselleries d'educació»

no havien volgut o no havien pogut tirar endavant aquestes renovacions, i aleshores es veien desautoritzades internacionalment. El seu principal problema era com fer-se escoltar en els seus propis ministeris o conselleries d'ensenyament, centrades en preparar una reforma de l'ensenyament que consideraven que, a la llarga, faria desaparèixer els «dèficits educatius de les persones adultes».

La IV Conferència Mundial va donar un fort suport als plantejaments de canvi de la FAEA. El MEC s'hi va llançar publicant un llibre blanc del que hauria de ser la futura llei d'EA de tota Espanya. Desgraciadament, el seu intent renovador³ va ser aturat ja el 1987 quan el propi MEC va decidir no dispersar esforços i concentrar-los tots en la reforma del sistema escolar. La desitjada Llei d'EA es va veure reduïda a un capítol 14 del projecte de reforma (MEC, 1987) i a més a més, amb un contingut ple dels errors propis d'una perspectiva compensatòria.

Posteriorment, qui va intentar promoure la renovació va ser la Junta d'Andalusia, elaborant el 1990 el que seria la primera llei d'EA de l'Estat Espanyol. Les pressions en contra de diferents instàncies del MEC i de la seva pròpia Conselleria, junt amb les presses per tenir-la acabada i la manca d'un fort moviment organitzat a la base, van determinar un contingut massa

escolaritzant i basat també en l'anomenat error compensatori.

El mateix any es va aprovar la LOGSE, que dedicava a l'EA un títol III el contingut del qual supera els errors compensatoris i es basa en les concepcions socials i científiques sobre el tema. A partir d'aleshores no es podrien fer lleis basades en els errors compensatoris, no es podria anar més enrere d'aquell títol III. L'any 1991 va arribar la llei de Catalunya, que seguia la línia pròpia dels models europeus. L'any 1992, la llei de Galícia. L'any 1995, la de la Comunitat Valenciana, amb aportacions claus com el paper dels participants. I ja se n'han preparat d'altres de propera aprovació.

Diferències entre el model escolar i el model social d'EA

Oscar Medina (1997) ha fet un rigorós estudi i classificació dels models escolar i social d'EA. Ens limitem aquí a construir un quadre de les seves diferències i aconsellem la lectura del seu excel·lent llibre a qui vulgui aprofundir en aquest tema.

A mitjans dels anys vuitanta, a Espanya no es llegien treballs sobre el tema de la profunditat del d'Oscar Medina o d'altres que es realitzen en l'actualitat (García Carrasco, 1997; Petrus, 1997; Requejo, 1995). La bibliografia internacional era pràcticament desconeguda o, en el cas de Freire, no tinguda realment en compte per a les planificacions.

(3) Aquest esforç era promogut per persones molt valuoses com José Antonio Fernández, que després van ser apartades d'aquesta tasca.

TAULA 1

Model escolar d'educació d'adults	Model social d'educació permanent d'adults
<ul style="list-style-type: none"> • Model basat en la instrucció i no en l'aprenentatge. • Model espai-temps exclouent. No es reconeixen com aprenentatges aquelles competències obtingudes al marge de l'espai escolar o fora del temps escolarment regulat. • Model d'alumnat dependent. • Professorat com a figura que es limita a aplicar o a administrar l'educació. A més s'identifica aprenentatge amb ensenyament del professor; finalment la creença que limita el rol del professor al treball a l'aula, sense reconèixer-li la funció d'educador social. • Model curricular tancat, sense o amb poca relació amb la societat. • Model d'organització hiperburocràtic, on l'organització de l'ensenyament i les pràctiques educatives només compten amb una única manera de portar-se a terme. És un model rígid i estandaritzat, on no s'admet actuar de manera diferent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge versus instrucció. Aprenentatges més oberts, es tenen en compte els aprenentatges basats en l'experiència i altres no formals, trencant-se també l'espai-temps tradicional. • Noves finalitats educatives: educar pel canvi, acreditar els aprenentatges i experiències prèvies, i vinculació amb el desenvolupament local i comunitari. • Participants: els participants en EA són persones adultes, amb una experiència i una cultura pròpia, amb unes habilitats desenvolupades i amb competències per desenvolupar les activitats de la vida quotidiana. • Educadors: Els educadors es distancien del model escolar en els aprenentatges i també en la relació que l'educació pren amb la comunitat. • Sistema Educatiu. L'EA ha de configurar-se com un sistema autònom, cada vegada més separat del sistema formal.

Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions d'Oscar Medina (1997).

Les universitats no s'ocupaven pràcticament d'aquest camp (amb molt honoroses excepcions). Davant el buit teòric i científic, tant les concepcions tradicionals com les renovadores es fonamentaven freqüentment en errors elementals. I aquests errors van afavorir la persistència del model escolar i fins i tot la concepció compensatòria en alguns esforços renovadors, amb detriment de la seva repercussió.

Un dels errors més elementals va ser creure que les persones

adultes necessitaven formació bàsica perquè no l'havien rebuda a «l'edat apropiada». Es considerava l'educació bàsica de persones adultes (en endavant EBA) com una compensació d'aquesta poca o deficient escolarització rebuda durant la infància i l'adolescència. D'aquesta manera, la problemàtica es veia com a conseqüència d'una escola del passat que no arribava a tothom o que no tenia suficient qualitat, i que, per tant, només afectava a gent gran i aniria disminuint. De

fet, la solució de futur no era l'EBA, sinó una reforma adequada i l'extensió del sistema educatiu a totes les persones que encara tenien «l'edat apropiada». Aquestes serien les persones adultes del futur i, si els donàvem una bona formació a temps, no caldria compensar-los amb EA durant l'edat adulta.

Per estrany que sembli, aquest error estava present a la base de la majoria de pràctiques, teories i polítiques. En el propi projecte de reforma de l'ensenyament publicat el 1987, s'hi manifestava amb total nitidesa (MEC, 1987:32): *Como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un requisito indispensable de tipo compensador.*

Com a conseqüència d'aquest error, la societat i els seus representants polítics no donaven importància a l'EA; la consideraven un vestigi del passat tendent a extingir-se de manera «natural» i la relegaven davant les urgents prioritats del desenvolupament del país o la millora de l'escola. Des de finals dels anys vuitanta, es va anar prenent consciència que, lluny de deure's a un passat sense suficient escolarització, les necessitats de l'EBA eren engendrades per un present i un futur de la societat que renova i eleva les capacitats bàsiques que s'exigeixen per a sobreviure-hi. El problema no consisteix en què les coses a fer ara siguin més complicades que abans, sinó que, en ser més canviants, es requereixen més capacitats d'aprenentatge per a assimilar-les i renovar-les contínuament.

Necessiten EBA les persones que: a) van rebre poca escolarització durant la seva infància i adolescència o no va ser de suficient qualitat; b) la van rebre, però l'han oblidada en part per falta d'ús; c) la van rebre i la recorden, però necessiten i volen actualitzar-la; d) la recorden, però l'evolució de la societat i del sistema escolar han pujat el nivell d'allò considerat com a educació bàsica i obligatòria; e) volen preparar-se per als futurs canvis i augmentos de nivell.

La teorització de l'efecte desnivellador va representar la influència decisiva per a promoure el canvi de concepció. Aquest efecte provoca que, en elevar el nivell del que es considera l'educació bàsica i obligatòria d'un país, cada vegada queden més persones adultes per sota del mateix. Fins aleshores, polítics i professionals pensaven i escrivien justament el contrari; creien que les seves reformes escolars anaven fent desaparèixer les necessitats d'EBA de la població adulta. La teorització de l'efecte desnivellador els demostrà que, lluny de disminuir, augmentaven aquestes tendències i que no es podien resoldre a través de la millora de l'escola, sinó que es feia necessària l'EBA.

En el cas d'Espanya, el projecte de reforma de l'ensenyament publicat el 1989 va establir un gir de 180 graus respecte a la seva anterior concepció (MEC, 1989: 193): *Como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base, que, cada vez con mayor nivel y amplitud, va exigiendo a las personas adultas la actual evolución de*

sociedad. Aquesta nova concepció va fonamentar el títol III de la LOGSE que ja hem comentat.

Un relat del procés de transformació a Catalunya

El model escolar d'EA (l'«EPA») havia estat creat a Espanya per un dels pitjors ministres d'educació del franquisme: Julio Rodríguez (el del «calendari julià»). Des del 1963 hi havia hagut una important campanya d'alfabetització, versió franquista de les proposades a la II Conferència Mundial, celebrada el 1960 a Montreal. L'agost del 1973, Julio Rodríguez va pensar que, després dels esforços realitzats, i posada en marxa la reforma de la LGE del 1970, tothom estava alfabetitzat i es podia passar a crear un programa d'EA compensatori. Va crear l'EPA com ho fan totes les dictadures: com a extensió del sistema escolar a les persones adultes, portada per funcionaris dels cossos de professorat del propi sistema escolar de la infància i adolescència, i dependent d'un organisme del Ministeri d'Educació.

A molts barris i pobles, associacions de veïns, parròquies, ateneus i d'altres col·lectius van crear una alternativa més en consonància amb l'EA dels països democràtics i proposada per la UNESCO. Volien i practicaven una EA en funció de les necessitats comunitàries del seu territori, gestionada pels participants i els seus representants, comptant

amb el treball de professionals de diferents camps i voluntariat.

Aquestes experiències van crear organitzacions que confiaven que, amb la transició democràtica, els poders públics farien desaparèixer l'EPA i desenvoluparien un model social basat en les seves experiències. Davant la persistència del model escolar i la poca preocupació dels poders públics per l'EA, moltes educadores i educadors van abandonar el camp i d'altres es van integrar en el model d'EPA per intentar fer el canvi des de dins.

L'AEPA va néixer el 1983 per tal d'aglutinar els professionals i col·lectius que continuaven l'esforç renovador i les institucions científiques i democràtiques que podrien assumir la renovació. A tots ells els preocupava molt l'increment de la resistència a la transformació: a professionals de l'EPA antiga, se'ls afegien nous professionals que s'anaven adaptant a les dinàmiques de l'EPA escolar heretada del franquisme. Alguns dels darrers demostraven més radicalitat corporativista que els que mai no havien defensat la renovació, amb una actitud com la que Habermas ha analitzat en els que ell anomena «renegats». Escoles que havien estat seguidores de Freire començaven a basar-se en materials didàctics pensats per a infants i adolescents, a determinar els horaris segons la conveniència dels mestres (fins i tot suprimint les classes del divendres) i a impossibilitar tot tipus d'organització autònoma dels participants.

A Catalunya, la IV Conferència no havia sigut prou influent, però sí

va ser-ho la visita de Freire el gener de 1988. Paulo i els sectors renovadors van tenir converses d'alt nivell a la Generalitat, contactes que van continuar durant tot l'any. Donades les resistències de la Conselleria d'Ensenyament a atorgar la deguda importància a l'EA i a possibilitar la seva transformació, l'AEPA va reclamar la intervenció del President de la Generalitat i el pas de l'EA de la Conselleria d'Ensenyament a un organisme interdepartamental o a la Conselleria de Presidència. Aquest va assumir la necessitat de la transformació de l'EA, va pensar que era impossible fer-la des d'Ensenyament (centrat en la reforma del sistema escolar), i no va prendre la decisió de traspasar-la a un organisme interdepartamental però sí al nou departament de Benestar Social.

Per als que se situen en la perspectiva del model I de la IV Conferència, això era absolutament inacceptable, perquè l'EA es considera part del sistema escolar que ha de dependre sempre dels organismes d'Ensenyament. Pels que ens situem en la perspectiva del model III, s'ha d'escollir la dependència que en cada moment vagi millor per tal de desenvolupar el model social de l'EA mentre no s'aconsegueix l'opció que millor hi contribueix: la dependència d'un organisme interdepartamental.⁴

Des d'aleshores, l'EA a Catalunya ha avançat en molts aspectes. Han crescut els seus recursos humans i materials en major proporció que a la resta de zones de l'Estat Espanyol. S'ha fet una llei molt oberta als models democràtics europeus que només és superada en alguns aspectes per la llei de la Comunitat Valenciana. Ha estat l'únic govern estatal que ha dedicat una Direcció General a l'EA. Ha obtingut un reconeixement internacional molt superior a la d'altres zones de l'Estat Espanyol.

No obstant, el sector corporatiu del professorat i els sindicats d'ensenyament (units en la «Mesa») han sabut desenvolupar una oposició que ha dificultat i limitat considerablement la transformació. El seu major encert ha consistit en estendre una interpretació política tan simple com eficaç. Diuen: ja que la renovació la fa un govern de dretes, la resistència a la mateixa és una oposició a la dreta i, per tant, és d'esquerreres. D'aquesta manera, els és possible defensar el model escolar d'EA heretat de la dictadura com si això fos una política d'esquerreres, cosa que els aporta no pocs recolzaments d'organitzacions i institucions.

El debat sobre el Graduat d'Educació Secundària

Les associacions de participants creades a Catalunya durant els anys vuitanta van plantejar de seguida la necessitat que el que se-

(4) A Dinamarca, un dels països on l'EA es troba més avançada, es va passar del Ministeri d'Educació al d'Assumptes Socials, a petició de la pròpia EA, en un moment en què un ministre que els recolzava molt va canviar de departament, i un temps després va tornar a Ensenyament.

ria el nou títol d'educació obligatòria de la reforma (el Graduat d'Educació Secundària, en endavant GES) s'impartís també als centres d'EA. Van promoure que es contemplés aquesta possibilitat en el títol III de la LOGSE i van insistir a totes les organitzacions de l'Estat que reclaressin el mateix. Aquest procés de reflexió va confluïr, l'any 1991, en unes jornades i una recollida de firmes per part de FACEPA.

Anys després de les primeres iniciatives de FACEPA, davant la inseguretats creada pels anys entre la desaparició del graduat escolar i l'expedició del nou GES, la Mesa va concretar la seva interpretació política en aquest problema: la dependència de les escoles d'adults de Benestar Social provocava l'imminent perill que no s'hi impartís el GES; en canvi, si passessin a dependre d'Ensenyament sí que podrien tenir aquest títol. S'afirmava que Benestar Social no estava interessat en l'educació sinó en l'assistència i que, per tant, no volia el GES.

Així van poder organitzar una mobilització demanant el GES amb el corresponent traspàs a Ensenyament. A molts alumnes se'ls va dir que, si no aconseguien aquest traspàs, les escoles d'adults desapareixerien. Alguns dels mestres que portaven els alumnes a la manifestació eren els mateixos que impedeixen a FACEPA entrar a les seves escoles a parlar amb els participants⁵.

Mentrestant, el Consell Assessor va crear una comissió per fer un mapa dels centres on es faria el GES presencial. En aquesta comissió va participar l'AEPA, CC.OO, UGT i la Federació de Municipis, entre d'altres. El projecte s'ha publicat i hi ha un període públic de presentació d'esmenes. El Mapa és millorable, però representa un gran avenç. Suposa que hi haurà el GES als centres d'EA, a menys que les dificultats que es posin al Mapa actual retardin la seva aprovació fins al punt d'impedir-la. No seria estrany que se seguís aquesta tàctica tenint en compte que a la comunitat autònoma sempre presentada com a model per la Mesa ja s'ha decidit que el GES no s'impartirà als centres d'EA.

El model escolar no té cap futur a mig termini. Quan triomfa internament als centres, provoca que aquests tendeixin a desaparèixer. O bé perquè baixa la seva demanda per part de la població adulta o bé perquè l'administració pensa que, per oferta escolaritzada, ja té la regular i no en necessita cap altra. Una de les raons que es dona a l'esmentada autonomia per no donar el GES en les escoles d'adults és que havien creat hàbits molt corporatius. Bolín, un formidable monitor gitano d'un excel·lent centre gitano d'EA de La Cartuja, ens deia que no entenia que moltes escoles d'EPA tinguin poca demanda d'alfabetització si ells ja no tenen espai

(5) El corporativisme d'alguns sindicats és molt clar en la seva pròpia propaganda. Amb motiu de les últimes eleccions sindicals, un sindicat proposava mobilitzar els

alumnes per donar suport a un programa exclusivament centrat en demandes corporatives del professorat i sense una sola reivindicació dels propis participants.

per acollir-hi més persones. Mentre observàvem les seves animades i multitudinàries classes, pensàvem que, mentre hi hagi gent com Bolín, no desapareixerà l'EA progressista.

Per sort, a Catalunya no hi ha només gent i moviments corporatius. També hi ha gent que treballa amb seriositat i científicament. També hi ha professorat progressista de persones adultes que no impedeix l'organització autònoma de les persones participants. També hi ha gent intel·ligent a les institucions que sap que, per fer quelcom seriós, ha de transformar el model escolar d'EA heretat del franquisme en un model social més propi de les societats democràtiques. Les resistències corporativistes serveixen per endarrerir les transformacions, però no per impossibilitar-les.

Referències bibliogràfiques

- DD.AA.: «Monografia: Paulo Freire» a *Temps d'Educació*, núm. 1, Universitat de Barcelona, 1989, pp. 9-115.
- FREIRE, P.: *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997 (p.o. 1995).
- GARCÍA CARRASCO, J. (ed.): *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, 1997.
- GARCÍA SUÁREZ, J.A. i FLECHA, R.: «Tendències actuals en l'educació de persones adultes» a *Temps d'Educació*, núm. 15, Universitat de Barcelona, 1996, pp. 91-113.

- JARVIS, P.: *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure, 1985 (p.o. 1985).
- MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, 1987
- MEC: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, 1989.
- MEDINA, O.: *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure, 1997.
- MEZIROW, J.: *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- PETRUS, A. (ed.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997.
- REQUEJO, A. (ed.): *Política de educación de adultos*. Santiago: Tórculo, 1995.
- UNESCO: *Cuarta Conferencia internacional sobre la Educación de Adultos. El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias*. París: Unesco, 1985, ED-85/Conf.210/Col.3, 67 pp. i dos annexos.

Paraules clau

Educació de persones adultes
Catalunya
Models d'educació d'adults
Formació bàsica
Corporativisme
Graduat d'educació secundària

Abstracts

Todos los autores de más relevancia internacional (Freire, Mezirow, Jarvis), todos los organismos internacionales (UNESCO), todas las comunidades científicas (ESREA, ARC), defienden la opción social de la Educación de Personas Adultas. Los autores citados han estado en Cataluña y han apoyado la transformación hacia esta opción del modelo escolar heredado del franquismo. Lo mismo han hecho las asociaciones de base de Educación de Personas Adultas, la AEPA y la FACEPA. Las resistencias que no impiden pero sí ralentizan y complican el cambio provienen de un movimiento corporativo que no ha tenido ni tendrá ningún reconocimiento en la comunidad científica internacional.

Tous les auteurs de plus grand prestige international (Freire, Mezirow, Jarvis), tous les organismes internationaux (UNESCO), toutes les communautés scientifiques (ESREA, ARC), défendent l'option sociale de l'Education des Adultes. Les auteurs mentionnés ont été en Catalogne et ont appuyé la transformation vers cette option du modèle scolaire hérité du franquisme. Les associations de base de l'Education des Adultes, l'AEPA et la FACEPA, en ont fait autant. Les résistances qui n'empêchent pas mais qui ralentissent et compliquent le changement proviennent d'un mouvement corporatif qui n'a pas eu et n'aura aucune reconnaissance dans la communauté scientifique internationale.

All authors of international standing (Freire, Mezirow, Jarvis), all international bodies (UNESCO) and all scientific communities (ESREA, ARC) uphold the social right to Adult Education. The authors cited have recently visited Catalonia and have given their support to the transformation towards the establishment of this educational model replacing that bequeathed from the Franco era. A similar posture has been adopted by key associations within Adult Education, AEPA and FACEPA. The resistance encountered, while not impeding though certainly slowing down and making such a change more complex, originates from a corporate movement which has never had nor ever will have the recognition of the international academic community.