

ACERCA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Oscar Medina Fernández

Grupo de Investigación en Educación Social (GIES)

Línea: Educación de Adultos y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

(Adult Education and Lifelong Learning)

Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2012

INTRODUCCIÓN

La temática que nos ocupa en estos ensayos, tal como reza en el encabezado de sus páginas, es la que versa sobre *Educación Permanente y Educación de Adultos*. A través de un conjunto de textos, lo que nos proponemos es abordar este campo de estudio, investigación y docencia desde el punto de vista teórico y práctico.

En nuestro caso, se trata de un empeño que tiene un especial significado, toda vez que abordamos un trabajo de esta naturaleza teniendo en cuenta varias circunstancias que conviene señalar: hemos ejercido la docencia con personas adultas durante más de quince años; también nos hemos dedicado durante varios años a la formación del profesorado de Educación de Adultos y a la gestión y organización de este mismo sector educativo desde la Administración educativa canaria; y finalmente, hemos accedido, como profesor titular, a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para formar a los futuros profesionales de la educación en los temas relacionados con la Educación Social y la Educación de Personas Adultas.

Se comprenderá fácilmente que nos ocupamos ahora de esta tarea, como entonces hemos tratado de hacerlo como profesor de la Universidad, con la conciencia de afrontar un doble reto: por un lado, abordar en la teoría gran parte de los problemas que hemos tenido la ocasión de observar en la práctica; y por otro, hacer un planteamiento de la Educación de Adultos, teórico y profesional, alejado de los postulados exclusivamente escolarizantes y más próximos a un modelo de intervención social en el marco de la Educación Permanente.

Con la mirada puesta en este doble reto, a través de tales ensayos pretendemos abordar y analizar los problemas conceptuales, teóricos, históricos, epistemológicos y estrictamente pedagógicos que tienen que ver con la Educación Permanente y la Educación de Adultos. En el fondo, se trata de analizar este campo o sector de la educación desde el punto de vista de la Pedagogía, como corresponde al área de Teoría e Historia de la Educación del departamento de Educación de la Universidad; pero, como suele ser habitual en las Ciencias de la Educación, lo hacemos valiéndonos de otras disciplinas como la Antropología, la Psicología, la Sociología y otras ciencias sociales.

Comenzamos por la Pedagogía, en cuyo caso, el primer problema que se nos presenta es el de definir el concepto de educación y analizar el debate existente sobre el mismo; y ello por la relación estrecha que dicho concepto va a tener con las dos expresiones que presiden estos ensayos: Educación Permanente, por una parte, y Educación de Adultos, por otra. Y es lógico que así sea, dado que el significado que tengan los determinantes de ambas locuciones (“permanente” y “de adultos”) dependerá de lo que entendamos por el sustantivo común a las dos (“educación”).

Centrándonos pues en la perspectiva pedagógica, la primera consideración que debemos hacer es la importancia creciente que tienen los problemas educativos en sociedades como la nuestra. No cabe la menor duda de que la educación, sobre todo en los últimos años, se ha convertido en algo que preocupa a la sociedad en general. Prueba de ello son algunas obras que se han publicado en nuestro país y que han tenido una gran difusión. Por orden cronológico podemos señalar algunos de estos libros que, en nuestra opinión, han generado un importante debate, académico y social, a partir de los años sesenta del siglo XX: *La crisis mundial de la educación* de Philip H. Coombs (1971), *Aprender a ser* de Edgar Faure (1973), *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1975), *Ensayos sobre la escuela* de Jaume Trillas (1985), *La escuela a debate* de Torseten Husén (1986), *La importancia de la educación* de Jerome Bruner (1987), *La escuela a examen* de Mariano Fernández Enguita (1993), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* de la Comisión Europea (1995), *El nuevo pacto educativo* de Juan Carlos Tedesco (1995), *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors (1996), *El valor de educar* de Fernando Savater (1997), *El fin de la educación* de Neil Postman (1999), *Un mundo nuevo* de Federico Mayor Zaragoza (2000), *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* de la Comisión Europea (2000), *El aprendizaje a lo largo de la vida* de Norman Longworth (2003), etc.

Hay que reconocer que estos y otros libros han jugado una importante actividad crítica sobre la función social de la educación y el papel de la escuela a finales del siglo XX y comienzos del XXI. Pero, en relación con nuestro empeño en este texto, hay que decir que tales libros propiamente no entran en el concepto de educación; se refieren a la educación como práctica, como hecho social, como problema humano. No obstante estas y otras obras (sobre todo nos referimos al texto de Delors, y también al de Faure) sí plantean problemas prácticos que obligan a los teóricos a reformular buena parte de los supuestos que tradicionalmente se mantenían respecto de la educación.

En efecto, si entramos directamente en el análisis del concepto de educación, antes que nada hemos de reconocer la existencia de una importante confusión, debido, entre otras razones, a que se trata de un concepto y de una actividad que se utilizan en la vida cotidiana (Luengo, 2004). De todos es conocido que el término *educación* no es unívoco y que la historia de la Pedagogía está saturada de intentos por definir lo que se entiende por educación. Las palabras de Sanvisens expresan con claridad este primer problema con el que nos encontramos: "Al pretender acercarnos al concepto de educación, surge ante nosotros una serie de dificultades. Lo primero que observamos es que se nos presenta como término multívoco, al que podemos atribuirle varias significaciones" (Sanvisens, 1987: 7).

Si el concepto de educación es multívoco, como dice Sanvisens, querrá decir que significa muchas cosas a la vez que debemos precisar. Con todo, antes de abordar con rigor el concepto de educación, para poder hacernos cargo del alcance que tienen sus características, que es lo que principal-

mente nos ocupa ahora, conviene que abordemos una serie de cuestiones previas que consideramos de vital importancia para la formación de los profesionales de la educación que operan fuera de o al margen de la escuela. Se trata de analizar brevemente algunos datos sobre la educación como fenómeno educativo, abordar la problemática en torno a la necesidad de la educación, así como precisar el significado que atribuimos a determinadas expresiones relacionadas con la propia expresión de educación.

1. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD O FENÓMENO SOCIAL

Cualquier pretensión de análisis conceptual de una determinada expresión consideramos que pasa, antes que nada, por una primera descripción de la realidad a la que remite tal expresión. ¿A qué realidad nos referimos cuando hablamos de educación? A varias cosas al mismo tiempo.

En primer lugar, cuando hablamos de educación nos referimos a los aprendizajes que adquieren los seres humanos a lo largo de sus vidas, mediante los cuales mejoran su propia naturaleza y adquieren una cultura que se transmite de generación en generación. Así se explica la evolución y el grado de desarrollo que tenemos en la actualidad.

Al principio la educación era espontánea, comunitaria, familiar y no había maestros o profesores. Pero con el paso del tiempo vemos que aparecen las escuelas y los profesores, dando paso a lo que se conoce como la institucionalización de la educación.

En la actualidad, la educación institucionalizada o estas formas sistemáticas y regulares de educación han adquirido una gran magnitud. Nunca la educación había sido tan reconocida socialmente, ni nunca los seres humanos se habían preocupado tanto por la formación sistemática de sus congéneres que se desarrolla en las escuelas y otros centros educativos. Veamos algunos datos relevantes sobre lo dicho.

A diferencia de otras actividades humanas, la importancia de la educación sistemática, entre otras cosas, es debida a que mediante la educación se hace realidad uno de los derechos fundamentales de los seres humanos reconocidos en la actualidad y que representa una ruptura con el Antiguo Régimen: el derecho a la educación que se deriva de la conciencia colectiva acerca de la igualdad entre todos los seres humanos. Este derecho se recoge en los siguientes términos en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. También se incluye en el artículo 27.1 de la Constitución Española de 1978: “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”.

Por otra parte, la educación sistemática representa en la actualidad una de las actividades humanas de mayor volumen teniendo en cuenta el número de usuarios, el número de profesionales y el gasto que produce. Si valoramos el porcentaje del BIP gastado en educación en el año 2008, constatamos, por ejemplo, que para la mayor parte de los países europeos el gasto en educación está por encima del 5% del PIB de todos estos países (Eurydice y Eurostat: 2012: 91).

En el caso de Canarias podemos aportar algunos datos en relación a este volumen que representa la actividad educativa. Así, según el informe del Consejo Económico y Social de Canarias correspondiente al año 1995, el gasto en educación representaba entonces el 31% del gasto público presupuestario (pág. 129); los alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias ascendían en dicho año a 327.702 alumnos, con un total de 21.111 enseñantes (12.214 maestros y 8.897 profesores de secundaria); en relación con los estudios universitarios, en ese año se habían matriculado en las dos

universidades canarias un total de 44.136 alumnos, de los cuales el 48% correspondía a la Universidad de Las Palmas de G. C. y el 52% a la Universidad de La Laguna (CES, 1996: 129-144).

Por otra parte, la producción científico-pedagógica también se ha incrementado notablemente en los últimos años. En el caso de España el incremento es calificado de exponencial por parte de Escolano; de hecho, desde el 40 al 75 la tasa media de incrementos interanuales de tesis doctorales es de 2,69%; y las monografías o publicaciones unitarias ha pasado de 23 títulos publicados en 1942 a 275 en 1977, totalizando en todo el ciclo la cifra de 3.124 libros y/o folletos publicados (Escolano, 1983: 18 y 21).

Fruto de este importante desarrollo de la educación sistemática ha sido la elevación del nivel de instrucción de la población, como ha sucedido en la mayoría de los países desarrollados. No obstante, en el caso de España, según datos de 1998 que vemos en el cuadro núm. 1, el porcentaje de la población española de 16 y más años que todavía no tenía los estudios obligatorios se situaba en el 47,69%.

Cuadro 1: Nivel de estudios de la población española de 16 y más años en 1998

Nivel de instrucción		Población ≥ 16 años	%
	Analfabetos	1.142.800	3,51
	Sin Estudios	4.245.500	13,07
	Estudios Primarios	10.100.900	31,11
Estudios secundarios o medios	Certificado Escolar y Secundaria Obligatoria	6.871.100	21,16
	Bachillerato	3.675.000	11,31
	Técnicos profesionales medios	1.576.900	4,85
Estudios postsecundarios o superiores	Técnico profesionales superiores	1.440.900	4,43
	Est. Universitarios de Primer Ciclo (diplomados)	1.758.600	5,41
	Est. Universitarios de Segundo Ciclo (licenciados)	1.576.700	4,80
	Est. Universitarios de Tercer Ciclo (doctores)	42.700	0,13
	Otros (no conducentes a titulaciones universitarias)	36.700	0,11
Total población española de 16 y más años		32.467.800	100

Fuente: INE. *Encuesta de Población Activa. Resultados Detallados. Primer trimestre de 1998.* Madrid.

Los datos del cuadro anterior son de 1998, pero si nos fijamos en el siguiente cuadro número 2, esta vez con datos de 2011, comprobamos que el bajo nivel de formación que en ese año tiene todavía la población española contrasta con los niveles de instrucción de otros países desarrollados: el porcentaje de personas que tiene un menor nivel de formación es claramente superior (un 46%) a la de los países de la OCDE (25,2%) y de la Unión Europea-21 (23,8%), cifras que se invierten respectivamente cuando se trata del siguiente nivel.

Cuadro 2: Nivel educativo de la población adulta (25-64 años) española en 2011 en comparación con la de los países de la OCDE y de la Unión Europea de los 21

Nivel educativo	España	OCDE	UE-21
Preprimaria, Primaria y primera etapa de Educación Secundaria	46,0	25,2	23,8
Segunda etapa de Educación Secundaria y post-secundaria no Terciaria	22,4	44,0	47,6
Estudios Superiores	31,6	31,5	28,5

Fuente: INEE (2011). *Indicadores de educación de la OCDE.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Los déficits de formación de la población española que hemos visto en los anteriores cuadros 1 y 2, adquieren una nueva dimensión si los contrastamos con lo que tenemos en el cuadro 3, donde se pone de manifiesto que el bajo nivel educativo de la población española se incrementa con la edad. En consecuencia, podemos concluir que, aunque la educación representa en nuestro país una importante realidad por su dimensión, todavía tenemos importantes carencias que sobre todo afectan a las personas adultas de más edad, a las que parece golpear con más fuerza la herencia negativa de los años pasados; un asunto este del que nos ocuparemos en los siguientes ensayos.

Cuadro 3: Nivel educativo de la población española de 18 a 65 años en 2011 según la edad

Nivel educativo	Porcentaje por tramos de edad					Total
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-65	
Primera etapa de Educación Secundaria (completa e incompleta), Educación Primaria y Sin Estudios	41,56	34,88	39,72	48,83	64,88	45,30
Bachillerato y Estudios de Grado Medio	43,73	26,39	23,81	23,91	18,38	25,65
Estudios de Grado Superior	6,01	11,35	11,34	7,60	3,42	8,52
Estudios Universitarios	8,69	27,38	25,14	19,66	13,32	20,53

Fuente: INE (2011). Encuesta sobre participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (EADA).

2. EL SER HUMANO Y LA NECESIDAD DE EDUCACIÓN

La necesidad de la educación es la segunda cuestión previa que abordamos antes de entrar en el concepto de educación. Está claro que la educación, sobre todo la educación sistemática, es un fenómeno social de importancia y además está representando un sector de una extraordinaria magnitud en todo el planeta. Pero si consideramos la educación en un sentido más amplio, ¿es una realidad necesaria para nuestra especie o, por el contrario, cabría pensar en un escenario humano sin educación? La respuesta la podemos encontrar en el pasado y en el análisis de la naturaleza humana.

Si acudimos al pasado constatamos que, desde los primeros hombres primitivos hasta nuestros días, siempre ha habido educación, es decir, siempre ha funcionado la comunicación entre los grupos humanos como un potente medio de supervivencia, capaz de transmitir las tradiciones y de socializar a los individuos. Ya hemos comentado anteriormente que tales procesos de comunicación, con la intención de influir en las nuevas generaciones, han ido evolucionando desde unos modos informales, domésticos y espontáneos hacia otros más institucionalizados, convencionales y formales, dando paso así a la aparición de lo que hoy entendemos por escuela.

Con todo, conviene aclarar que no es lo mismo *educación* que *escuela*, pues el hecho de que la educación haya existido siempre no significa que siempre haya habido escuelas. Está claro que la escuela, en la medida en que a lo largo de la historia no ha sido universal ni ha tenido continuidad en el tiempo y en el espacio, en esa medida podemos afirmar que es un fenómeno histórico, una invención humana, no un dispositivo de la naturaleza. Pero no parece que podamos decir lo mismo de la educación; al contrario que la escuela, aquella se nos presenta como algo intemporal y necesario, un fenómeno que siempre se ha producido entre los grupos humanos y en todos los lugares del planeta. Lo cual quiere decir que la educación es un proceso natural, esencialmente vinculado a la naturaleza propia de los seres humanos, de tal modo que, de no existir la educación, no seríamos lo que somos (García Carrasco, 2003).

Las razones de lo que afirmamos tienen que ver con la misma evolución de la especie humana. En efecto, frente al *Fixismo* que considera que los seres vivos se agrupan en especies y permanecen inmutables desde su creación, el *Evolucionismo* postula que las especies cambian y evolucionan

unas de otras; estos cambios son casi imperceptibles y se producen gradualmente mediante la selección natural que se consigue en el proceso de adaptación al medio y a través de mutaciones genéticas.

En el caso de la aparición de la especie humana, según la teoría evolucionista, han operado dos procesos diferentes y complementarios (Pinillos, 1970: 22):

- El proceso de *hominización*. Se trata de las transformaciones propias de la evolución biológica que dan lugar a la aparición del *homo sapiens* a partir de otros seres vivos (primates). Es este un proceso complejo que ha ido acompañado de múltiples cambios propiamente biológicos, entre otros, la bipedestación, la liberación de las manos y la telencefalización creciente.
- El proceso de *humanización*. En este caso nos referimos a las transformaciones propias de la evolución social por las que el *homo sapiens* se adapta al medio y produce una cultura: conocimientos, objetos artísticos, técnica, etc.

Una vez culminado el proceso de hominización y de humanización, según los antropólogos, los rasgos específicos del ser humano son los siguientes: se comunica a través del lenguaje; es racional y autoconsciente; nace inmaduro, inconcluso; vive en una sociedad construida culturalmente; es un ser abierto (no tiene una conducta prefijada); decide con libertad (por sí mismo); está programado para aprender a lo largo de toda su vida.

Y estos son precisamente los rasgos o las características de nuestra especie que nos permiten afirmar que la educación es una necesidad natural. El hecho de que el ser humano viva en sociedad, nazca con una notable inmadurez y sea, al mismo tiempo, un ser abierto que tiene que tomar decisiones de forma racional y autoconsciente quiere decir que es un ser que necesita aprender, es decir, necesita ser educado.

La necesidad de educación no es otra cosa que el reconocimiento de que recibimos una doble herencia, biológica y cultural. Con otras palabras, el ser humano es naturaleza y cultura: la naturaleza le viene dada por la información genética que se recibe de los padres; y la cultura viene a ser la información transmitida por el proceso de educación.

Tales rasgos característicos de nuestra especie, que principalmente se transmiten por el proceso educativo, son justamente los que nos diferencian de los animales, pues aunque estos puedan aprender, no son capaces de transmitir lo aprendido a sus crías, al menos del mismo modo que los humanos (Ayala, 1980).

Por tanto, la propia historia de la humanidad y el análisis antropológico nos autorizan a afirmar que la educación, no sólo hunde sus raíces en los tiempos más remotos, sino que se proyecta ante cualquiera que sea el escenario futuro de los seres humanos. No cabe pues pensar en un futuro sin esta actividad específicamente humana como es la educación, de lo contrario los seres humanos no podríamos sobrevivir en la sociedad. De ahí que uno de los pilares de la educación, como dice Morín (1999), sea enseñar la propia condición humana para aprender lo que significa ser humano.

La educación pues es una actividad necesaria para el desarrollo de los seres humanos; tal como afirma Ferrero (1994: 28), "necesario para lograr niveles suficientes de humanización"; de alguna forma podríamos decir que nuestra naturaleza se va humanizando a través de la educación. Dewey es otro autor que deja bien claro este pensamiento: insiste en la necesidad de que los individuos desarrollados de la sociedad se preocupen del desarrollo de quienes nacen inmaduros iniciándoles en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas del grupo social; de no ser así se extinguiría lo característico de los seres humanos: "El mero crecimiento físico, el mero dominio de las necesidades de subsistencia, no basta para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos. Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completa-

mente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. Sólo la educación llena este vacío" (Dewey, 1995: 14-15)

Pero debemos precisar que, al hablar de la educación, nos referimos a un proceso necesario para la continuidad de la especie, pero que no se limita a las edades de la infancia. En efecto, una de las características de nuestra especie es precisamente esa capacidad de seguir aprendiendo *a lo largo de toda nuestra vida*, dado el carácter dinámico y cambiante que tiene el mundo en el que vivimos. En consecuencia, cuando hablamos de la necesidad de educación, también nos estamos refiriendo a la necesidad de educación que tienen las personas adultas.

Por otra parte, si hablamos de la necesidad de ser educados a lo largo de toda nuestra vida, de ahí se derivan dos importantes consecuencias: que existe la suficiente plasticidad para ser educado y, al mismo tiempo, que existe la capacidad de educar, dos perspectivas que nos remiten a dos conceptos que se han generalizado en el campo de la Pedagogía: *educabilidad* (la capacidad de ser educado) y *educatividad* (la capacidad de educar). Una amplia información sobre estos conceptos la podemos encontrar en algunos autores como Castillejo (1984: 25-31), García Carrasco (1993: 21) y García Aretio (1989: 27), entre otros.

3. EDUCACIÓN, TÉRMINOS AFINES Y ORIGEN

Hasta ahora hemos hablado de la importancia de la educación como realidad o fenómeno social y de la necesidad de la educación para el desarrollo de la especie humana. Pero, como decíamos al principio, debido a que forma parte de la vida cotidiana, el término educación ha resultado confuso y multívoco a lo largo de la historia, entre otras razones, por la existencia de otros términos con los que se relaciona. Así pues, para poder abordar con rigor el concepto de educación y sus características conviene que analicemos previamente tales términos afines, así como el origen de la palabra educación y sus diferentes definiciones.

3.1. Educación y Pedagogía

Lo primero que necesitamos aclarar es que la actividad educativa se nos muestra desde dos puntos de vista que conviene diferenciar: uno es la perspectiva de la práctica, es decir, lo que suele hacerse en el proceso de educación; el otro punto de vista es la perspectiva del conocimiento o lo que se sabe acerca de ese proceso. Esta diferencia es importante y ha merecido un análisis por parte de algunos autores (Martínez, 1986: 111-123), porque una cosa es la educación y otra la Pedagogía o el conocimiento acerca de aquella, cuestiones que no deben confundirse, tal como vemos en el cuadro número 4.

Cuadro 4: Diferencias entre educación y Pedagogía

EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA
Es una actividad, fenómeno	Es el conocimiento sobre la actividad
Práctica (hacer)	Teoría (saber)
Educadores	Pedagogos
Campo de la investigación	Ciencia fruto de la investigación
Saber hacer educación	Hacer saber sobre la educación

En efecto, la educación es una realidad viva, humana y social, algo que se hace y que se recibe, que tiene que ver con la práctica, con el saber hacer; podemos percibir cómo se realiza la educación y además comprobamos sus resultados. La educación, pues, es un proceso y un efecto, algo que está

ahí, un hecho; es decir, un fenómeno que percibimos, una actividad que nos plantea una serie de problemas e interrogantes, por lo que se ha convertido también en un campo de investigación.

Por el contrario, el saber educativo se ocupa de la educación, pero no puede confundirse con ella. Los problemas e interrogantes que plantea la educación, la práctica educativa, los aborda la Pedagogía produciendo, por una parte, conocimientos y explicaciones sobre el fenómeno educativo; y por otra parte, recomendaciones acerca cómo hemos de educar. Así pues, a diferencia de la educación que es una actividad, un fenómeno, un hacer, la Pedagogía es una disciplina, un estudio, un saber referido a esa actividad.

En los últimos años se ha producido un giro terminológico con relación al saber educativo y algunos autores, en lugar de hablar de *Pedagogía*, prefieren la denominación de *Ciencias de la Educación*. Según Escolano, semejante cambio, lejos de interpretarse como una efímera moda exclusivamente formal, obedece a transformaciones conceptuales y estructurales de gran interés, entre otras, una tendencia epistemológica pluridisciplinar y la acentuación del carácter estrictamente científico de la educación como objeto de estudio (Escolano, 1979: 17). En el fondo, se trata de apostar por un mayor realismo epistemológico que también se ha operado en otros ámbitos como las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Salud, etc.

3.2. Enseñanza, aprendizaje y educación

En la literatura educativa existen dos principales expresiones asociadas a la de educación que nos sirven para referirnos, unas veces, a la acción de educar de un educador, y otras, a los resultados de la educación en el educando. En el primer caso, hablamos de *enseñanza*, y en el segundo, nos referimos al *aprendizaje*, dos conceptos que conviene precisar.

Cuando hablamos de la acción del educador nos referimos a la enseñanza. En el *Diccionario de la Real Academia Española* se define la enseñanza como la acción de enseñar y como el sistema o método de dar instrucción. La enseñanza se refiere, por tanto, a la educación que se imparte de forma sistemática o, como lo entiende Esteve, el proceso mediante el cual una persona pretende inducir el aprendizaje a otra de forma sistemática o metódica (Esteve, 1983: 20)

Así pues, hablamos de enseñanza cuando el proceso educativo se realiza de forma sistemática y metódica. En tal sentido, decimos que el padre educa, pero no necesariamente enseña, pues la educación que ejerce el padre no se realiza de forma metódica y sistemática. Por el contrario, decimos que el profesor enseña en la medida que educa de forma sistemática y metódica.

El aprendizaje es el resultado de la enseñanza, alude pues a efecto, logro final. Es este uno de los conceptos centrales en el tema que estamos tratando, puesto que está presente en las otras expresiones. Siempre que hay educación hay aprendizaje, pero no podemos confundir ambos términos, porque hay casos en los que se produce aprendizaje y no podemos decir que sea educativo.

En efecto, por aprendizaje podemos entender la modificación del pensamiento y/o de la conducta debido a la experiencia. Definido así el aprendizaje, es lógico que sea un elemento esencial de todo proceso educativo. No tiene sentido la educación sin que alguien aprenda algo, pero veremos más adelante que ese aprendizaje, para que pueda ser calificado de educativo, precisa de determinadas condiciones.

3.3. Instrucción, adoctrinamiento y educación

Vinculados también al concepto de educación existen estas otras expresiones, *instrucción* y *adoctrinamiento*, cuyos significados han de precisarse por la relación que guardan con la educación. Como

en el caso anterior, basamos nuestra exposición en el trabajo de Esteve (1983), *El concepto de educación y su red nomológica*.

Instrucción (del latín *instruere*) significa enseñar, mostrar, dar a conocer un estado de cosas, informar, comunicar. Para algunos autores la instrucción se refiere exclusivamente al aprendizaje intelectual o cognoscitivo, precisando que lo que se aprende por medio de la instrucción es un concepto (Cfr. Castillejo, 1981: 144-149), a diferencia del *adiestramiento* que se refiere a que lo que se aprende es una tarea (conducir un automóvil, manejar una máquina de imprenta, escribir a máquina, etc.).

Al mismo tiempo, instrucción es una expresión que nos remite al intento de una persona de influir sobre otra, lo que nos habla de la capacidad de alguien para modificar algún aspecto de otro. La influencia, en este caso, opera como una aspiración legítima de todo educador, sin la cual la educación no tiene sentido. De hecho, muchos autores conciben la educación como la acción de influir en la conducta de otros con unos objetivos determinados; dichos objetivos varían a lo largo de la historia y guardan una estrecha relación con las posiciones ideológicas de cada uno.

Así pues, cuando hablamos de la instrucción nos referimos a un proceso o a una acción que se supone ejercida por parte de un individuo sobre otro acerca de algo; pero debe quedar claro que quien ejerce la acción se entiende que tiene autoridad y poder y además se admite que se encuentra inevitablemente condicionado por su propia ideología.

Tiene importancia lo que decimos porque no podemos ignorar que todo educador tiene sus propias convicciones ideológicas que influyen inconscientemente en la acción educativa. ¿Cómo conseguir influenciar de forma educativa? La respuesta está en la diferencia entre la instrucción y el adoctrinamiento.

En ambos casos se dan los intentos de influencia, sin embargo en la instrucción la influencia es educativa y en el adoctrinamiento la influencia se torna manipulación. La instrucción es lo contrario del adoctrinamiento: supone lógicamente el intento de influenciar mediante el aprendizaje, pero quien instruye, aporta toda la información (aunque implícitamente esta información esté cargada de influencia ideológica) y propicia el juicio crítico. La instrucción no busca adeptos ni que se repitan los pensamientos ajenos; lo que persigue es el pensamiento libre y la convicción racional.

El adoctrinamiento se produce cuando se ejerce una influencia sobre alguien de tal modo que se sesga el contenido de la información o se impide el uso de la razón. En tales casos de adoctrinamiento no se puede hablar de actividades propiamente educativas, porque en todo proceso de adoctrinamiento se produce la aceptación irracional de unas ideas debido a la intención manipuladora de un agente que parcializa la realidad para conseguir adeptos a su ideología. Las razones por las cuales esta especie de “lavado de cerebro” no puede ser considerado como una actividad educativa son principalmente dos, que recoge Esteve (1983: 15): a) en el adoctrinamiento se excluye la crítica, pues quien adoctrina trata de imponer las propias convicciones ideológicas sin apoyarlas en razones que puedan introducir la crítica; b) todo adoctrinamiento es parcial, toda vez que se suele presentar sólo la información que favorece las ideas de quien adoctrina, eliminando o descalificando las ideas contrarias.

Con todo puede darse el caso en el que los procesos de instrucción carezcan de justificación racional, porque los alumnos tienen una edad que aún no pueden entenderla. Pero en estos casos no existe manipulación porque el agente carece de intención manipuladora, pues no tratará de evitar que en el futuro se conozcan las razones y se reflexione críticamente sobre el asunto.

3.4. Formación y educación

Algunos autores prefieren hablar de formación en lugar de educación. El concepto de formación, como el de educación, se refiere al mismo tiempo a la acción y al efecto de formar y normalmente se asocia con *dar forma* (formación) a la personalidad en general, pero de tal modo que el resultado sea la formación integral del individuo, no sólo la mera formación instructiva o cognitiva.

Otra acepción de la palabra formación, superando también la mera instrucción cognitiva, nos remite a *las formas*; es decir, a los modos de proceder. En tal sentido, precisa Esteve, que estamos ante un aprendizaje formativo cuando a través del aprendizaje: "el alumno no sólo llega a saber algo, sino que también aprende una forma de investigar la realidad, una forma de valorar críticamente lo aprendido o una forma de disfrutar con ello; desarrollando en cada caso unos esquemas conceptuales propios sobre la información que posee, sobre su valor objetivo para discernir la realidad y sobre las satisfacciones que puede esperar del aprendizaje realizado" (Esteve, 1983: 22).

3.5. Origen del concepto de educación

Además de las precisiones anteriores, para llegar a definir el concepto de educación conviene que nos detengamos también en algunas cuestiones que nos van a facilitar la tarea; nos referimos al origen etimológico del término *educación*.

Para no pocos estudiosos del tema (Planchard, 1969: 29; Ferrández y Sarramona, 1975: 17), educar es una expresión que etimológicamente viene del latín *e-ducare* y significa conducir de un estado a otro. Otros autores (Nassif, 1975: 5; Castillejo, 1984: 17; Martínez, 1986: 113) consideran, sin embargo, que, desde el punto de vista etimológico, la palabra educación procede de dos voces latinas que enriquecen el concepto con dos sentidos de la educación aparentemente opuestos, pero de hecho complementarios. Así pues, tenemos dos orígenes del concepto de educación:

- a) *Educare* (del latín: educo-as-are) significa criar, alimentar, nutrir. En este caso nos referimos a la educación como la acción que va "desde fuera a dentro" (meter). Se trata de la "heteroeducación", es decir, de la acción que se ejerce sobre los demás; hablamos pues de la educación como "influencia"; educar sería ejercer una influencia sobre los demás. Desde este punto de vista el educando es un objeto, que es educado por el educador.
- b) *Educere* (del latín: educo-is-ere) significa extraer, obtener, encauzar. Vista así la educación se entiende como la acción que va "desde dentro hacia fuera" (sacar). Nos referimos a la actuación sobre uno mismo, la "autoeducación", procurando potenciar o desarrollar lo que se supone que está dentro, que puede crecer. En este caso el educando no se considera objeto sino sujeto; no es educado por, sino que se educa a sí mismo.

Para nuestro trabajo, tiene importancia esta doble acepción etimológica toda vez que resulta mucho más compatible con el hecho de que no son pocas las personas adultas que están participando en procesos de autoeducación. En el cuadro núm. 5 se resume lo dicho sobre el doble origen etimológico de la palabra educación.

Cuadro 5: Doble origen etimológico de la expresión "educación"

<i>educo, as, are</i>	<i>educo, is, ere</i>
Acción de criar, alimentar, nutrir, formar	Acción de extraer, obtener, encauzar, desplegar
Acción que va "desde fuera a dentro"	Acción que va "desde dentro a fuera"
Acción sobre los demás, influencia	Acción sobre uno mismo, desarrollo
Heteroeducación	Autoeducación

3.6. Definiciones de la expresión "educación"

Por tratarse de una expresión que se utiliza en nuestra vida cotidiana, todos tenemos una idea de lo que es la educación; pero al mismo tiempo, al ser una cuestión fuertemente cargada de valores, difícilmente coincidiríamos en una definición. De hecho, si nos acercamos a la historia comprobamos tantas definiciones de la educación como autores se han ocupado del tema. Rufino Blanco (1930) en su *Enciclopedia Pedagógica* consigue recopilar un total de 184 definiciones del concepto de educación.

La enorme variedad de las definiciones nos da idea de la complejidad de la educación o de lo multívoco que es el término, como decía Sanvisens. No pocos autores se han ocupado de agrupar algunas definiciones en función de las ideas que enfatizan o de los rasgos que ponen de relieve. Ferrández y Sarramona (1975: 18-22), en un intento de hacer una síntesis de los aspectos tratados en las diferentes definiciones, reseñan algunas características a partir de las ideas que sobresalen en sus respectivos autores: así la idea de perfeccionamiento, medio para llegar a un fin, medio de estructuración y ordenación, la idea de que toda educación representa un intento de influencia humana, la intencionalidad, proceso de socialización, etc.

Para Sanvisens, la educación debe ser considerada como una *actividad humana* y como una *relación*. En base a estas dos consideraciones principales este pedagogo establece las siguientes características de la educación (Sanvisens, 1987: 14-24):

- Cuando hablamos de educación estamos hablando de una *capacidad subjetiva* que supone transformación y cambio por parte del sujeto.
- Toda educación supone un *tránsito* de una a otra situación en dos sentidos: *educare*, es decir, cuidar, desarrollar, formar; y *educere*, lo que significa sacar, extraer.
- La educación *perfecciona* al individuo en la medida en que añade nuevas cualidades que no se darían a no ser por efecto de la educación.
- El proceso educativo lleva consigo una función *receptiva* (recepción, captación, codificación, etc.) y una función *activa* (selección, proyección, etc.).
- No se puede hablar de educación sin unos *patrones o valores* que operan como finalidades de la acción educativa.
- En la medida en que los educadores actúan consciente y voluntariamente, con una intención expresa de promover determinados cambios, en esa medida se habla de *intencionalidad* de la acción educativa.
- En la práctica se constata que la educación es un proceso *permanente* que tiene lugar a lo largo de todas las etapas del desarrollo del ser humano.
- Finalmente, la educación se nos muestra como un proceso *gradual* que con el tiempo va adquiriendo formas más evolucionadas y complejas.

García Aretio (1989: 14-24), por su parte, hace un análisis comparativo de un total de 47 definiciones que proponen sus respectivos autores. El resultado es que las características que cuentan con una mayor frecuencia en las diferentes definiciones son las siguientes y por este orden:

- educación como perfeccionamiento (rasgo elegido por 28 autores),
- educación como socialización (elegido por 14 autores),
- educación como proceso y actividad (13 autores),
- educación como influencia (13 autores),

- el rasgo de la intencionalidad (12 autores),
- el factor de finalidad (12 autores),
- la educación como autorrealización (12 autores),
- educación como el desarrollo de las facultades humanas (11 autores).

Estas y otras perspectivas de análisis nos van a servir para definir algunas características de lo que aquí vamos a entender por educación y que tratamos a continuación.

4. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS

Establecidas las anteriores precisiones conceptuales, ahora hemos de ocuparnos de analizar el propio concepto de educación. Aunque luego profundicemos más en ello, a título de avance previo, podemos decir que cuando hablamos de educación nos referimos a una clase de actividad que produce determinados *cambios* en el ser humano; pero cualquier cambio no puede ser calificado de educativo. Cuando nos referimos a los cambios que se producen como consecuencia de la educación se supone que tales cambios son de una naturaleza determinada y además se entiende que han de darse en unas condiciones y no en otras. Cuál es la naturaleza de tales cambios denominados educativos y cuáles son las condiciones en las que se producen, son las cuestiones que nos proponemos abordar a continuación.

De antemano debemos decir que, cuando nos hemos visto en la necesidad de explicar el concepto de educación a los profesionales o futuros profesionales de la Educación de Adultos, nos hemos encontrado con algunos problemas que conviene precisar ahora. Nos referimos a que algunas definiciones de la educación no siempre se pueden aplicar a la educación de las personas adultas. Por ejemplo, si por educación se entiende el proceso de socialización, las personas adultas ya están socializadas. Otro ejemplo: si se concibe la educación como la influencia de una persona sobre otra, ¿cómo se explican los procesos de autoeducación, que realizan algunas personas a lo largo de su vida? Por otra parte, si el concepto de educación se restringe a actividades intencionales y sistemáticas, ¿cómo se explica el valor educativo de la experiencia?

Ello quiere decir que no pocos conceptos de educación se encuentran afectados por dos variables tradicionales (la niñez y la escuela) que, lógicamente, no tienen sentido cuando nos referimos a la educación continua o a la educación que reciben las personas adultas.

En consecuencia, buscamos un concepto amplio de educación que, en principio, pueda reunir los siguientes rasgos: que especifique la naturaleza, condiciones y características de los cambios que se producen por efecto de la educación; que establezca la frontera entre lo educativo y lo no educativo, más que la diferencia entre la educación sistemática y otro tipo de educación; que sea aplicable a todos los tipos de educación y a todas las edades (escolar y social, infantil y de adultos, espontánea y sistemática, con ayuda y de forma autónoma, etc.); y que recoja un cierto consenso acerca de las características reconocidas y aceptadas en la actualidad por parte de la comunidad de los pedagogos y que, por tanto, sirva de marco en el que puedan hacerse compatibles los anhelos y los valores vigentes.

Nos basamos en las propuestas conceptualizadoras, iniciadas por Sanvisens (1983: 163-185) y completadas posteriormente por Martínez (1986), en las que se concibe la educación como una *mediación optimizadora de las capacidades específicamente humanas*. Desde ese punto de vista podemos considerar que la educación esencialmente se caracteriza por lo siguiente:

- 1) es una actividad
- 2) se trata de una actividad de aprendizaje

3) el aprendizaje tiene efectos optimizadores en los seres humanos

Si admitimos que estas son las características esenciales de lo que vamos a entender por educación en un sentido amplio, podríamos considerar, de acuerdo con los autores anteriores, que *la educación es una actividad de aprendizaje que tiene efectos optimizadores sobre las dimensiones específicamente humanas*. Veamos con detenimiento el significado que otorgamos a los términos.

4.1. La educación es una actividad

Lo primero que hay que aclarar es que la educación es una operación. Algo tiene que pasar, algo ha de suceder para que se produzca el fenómeno educativo. Nos referimos por tanto al carácter dinámico de la educación, a que toda educación supone una acción, una actividad.

Para muchos autores esta acción es concebida como una actividad intencional y sistemática que un educador realiza sobre un educando y hablaríamos, en este caso, de la educación en un sentido estricto, formalizada, sistemática (Sanvisens, 1983: 183).

Pero esta concepción de la educación, como ya hemos señalado anteriormente, no parece resolver algunas situaciones educativas que, si bien no se suelen producir en la infancia ni en el ámbito de la escuela, sí son frecuentes y relevantes en el campo de la educación continua de las personas adultas. Nos referimos, por ejemplo, a la experiencia laboral a la que muchas veces se le confiere valor educativo en términos de educación formal mediante sistemas de acreditación y, sin embargo, cabe pensar que la experiencia laboral no constituye en sí misma un conjunto de actividades que se realicen con una expresa intencionalidad educativa y, mucho menos, de manera sistemáticamente educativa; en estos casos lo que se hace es valorar en términos educativos (formales) la experiencia que, realizada en el pasado (de manera informal), es valorada en el presente como educativa, como si de modo "retroactivo" se actuara.

Otro caso frecuente en el campo de la educación de las personas adultas, comentado anteriormente, se refiere a que buena parte de las personas adultas realizan procesos de autoformación, un tipo de actividad que no podría ser calificado de educativo si concebimos la educación como la acción de un educador sobre un educando. Es evidente que, en el caso de la autoformación, educador y educando coinciden en una misma persona, razón por la cual consideramos que el concepto de educación en un sentido amplio, debería incluir ambas situaciones educativas a las que, ya hemos visto antes, se refiere Nassif (1975: 5) y Sanvisens (1987: 12), entre otros, cuando analizan el concepto de educación a partir del origen etimológico del término.

Por estas y otras razones, nos inclinamos a considerar la educación como una actividad educativa en un sentido amplio (Sanvisens, 1983: 183) y a partir de esta consideración más dilatada cabe pensar que la actividad educativa será de diferente tipo en función de cómo se concrete en cada caso y dependiendo de la perspectiva desde la que sea percibida. Así, la actividad educativa la podemos concebir desde diferentes puntos de vista: como proceso o como resultado, de manera sistemática o asistemática, en función del grado de formalidad, como autoeducación o como heteroeducación.

a) La educación como proceso y la educación como resultado

En primer lugar, la actividad puede considerarse como una acción en curso, que se está realizando, y en ese caso hablaríamos de la educación como un *proceso*; y puede verse también como una acción terminada y en tal sentido nos referimos a la educación como *resultado*.

Por otra parte, concebida la educación como proceso, este proceso puede entenderse de forma puntual o permanente. Hablamos de educación *puntual* cuando nos referimos a la educación como una

actividad limitada en el tiempo, que se realiza en un momento determinado; por ejemplo, el momento en el que un profesor está explicando a sus alumnos los tipos de oraciones subordinadas.

Pero, la experiencia nos dice que la educación es algo más que esos momentos concretos en los que se realizan actividades educativas; en la práctica la educación es un proceso constante, que se realiza a lo largo de toda la vida de un individuo y en tal sentido se habla de *educación permanente*.

b) Educación sistemática y educación no sistemática

En segundo lugar, la actividad educativa puede ser una actividad intencional y sistemática o por el contrario una actividad que, aunque posea efectos educativos, se ha podido realizar de forma aintencional y asistemática.

Cuando la acción educativa es *intencional* y *sistemática* decimos que la educación se realiza con la intención expresa, consciente por parte del educador que, como tal profesional, realiza su actividad de forma ordenada, secuenciada y metódica, no de forma arbitraria, ni espontánea, ni desordenadamente. De este modo, los objetivos intencionalmente previstos se van consiguiendo de tal manera que todas las acciones, en la medida en que se realizan de forma sistemática y metódica, se dirigen hacia la misma meta. Dicho de otro modo, la actividad se ordena ajustando medios a fines, de acuerdo con el conocimiento científico disponible.

Para algunos autores, intencionalidad y sistematicidad son dos cosas estrechamente relacionadas: "¿Puede haber una actividad intencional enfocada a un fin sin que haya un sistema? El hecho de que esta actividad busque unos objetivos obliga a encadenar todos los actos y a no renunciar a etapas previsibles. Los objetivos se van alcanzando gracias a la aplicación de un sistema, es decir, gracias a un conjunto de elementos relacionados entre sí y armónicamente conjugados hacia la misma meta" (Ferrández y Sarramona, 1975: 25).

Pero la experiencia y la historia nos dicen que no toda educación es intencional y sistemática: gran parte de la educación se produce también de forma *aintencional* y *asistemática*. Hay casos en los que determinados efectos educativos se producen sin la intención expresa por parte del que actúa y, consecuentemente, sin ningún tipo de actuación metódica o sistemática. Nos referimos a los cambios educativos que se producen de forma espontánea e informal, *per accidens*; en tal caso estamos ante un tipo de educación llamada también cósmica o incidental, por ejemplo, la educación que se tiene lugar en la familia, en el trabajo, mediante la experiencia, a través de los medios de comunicación, etc.

c) Educación formal, no formal e informal

Los calificativos de formal, no formal e informal aplicados a la educación están asociados a lo dicho anteriormente sobre la intencionalidad y sistematicidad de la acción educativa. Es esta una división de la educación que aspira a clasificar todo el universo educativo. Las primeras aproximaciones se deben a Coombs (1971), cuando en 1968 habla de educación formal e informal. Posteriormente nuevas precisiones a este intento clasificador ya hablan de educación formal, no formal e informal.

En nuestro país Trilla (1993), García Carrasco (1988) y Touriñan (1983) han sido, entre otros, los autores que han profundizado en el análisis conceptual de estas tres categorías educativas.

La primera consideración que habría que hacer, de la mano de Touriñan, es que no parece lógico que hablemos de tres categorías educativas, sino más bien de dos especies (una, la educación formal y no formal, y otra, la educación informal) aunque una de ellas, la primera, se divida en dos.

Así pues, podemos considerar que la primera especie, es decir, la *educación formal* y la *no formal*, se refiere a actividades intencionalmente educativas que además se realizan de forma sistemática; en estos casos las finalidades educativas son algo primordial y esencial y los procesos educativos se perciben de forma diferenciada y específica. Por el contrario, hablamos de *educación informal* (segunda especie) cuando se producen cambios educativos a través de actividades que se han podido realizar sin una intencionalidad educativa expresa y de forma asistemática; en tales casos, lo educativo acontece de forma indiferenciada y subordinada, *per accidens*, como subproducto de unas actividades que tenían otras explícitas finalidades.

Por lo que se refiere a la diferencia entre educación formal y no formal, todo depende de la intervención de las autoridades educativas de un país que en un momento determinado deciden cuál es el currículo obligatorio para un nivel educativo que, además, se suele refrendar con un título oficial.

Dicho de otro modo, cuando un tipo de educación, que es intencionalmente educativa y sistemática, además es regulada legalmente por las autoridades educativas de modo que finalmente se sanciona con un título oficial hablamos de *educación formal*; sin embargo cuando estamos ante actividades intencionalmente educativas y sistemáticas, pero se desarrollan fuera del marco legalmente establecido por las autoridades educativas, nos referimos a la *educación no formal*. En tal sentido, se afirma que la formación que se imparte, por ejemplo, en las empresas es un tipo de educación calificada de no formal; es decir, se trata de actividades intencionalmente educativas y sistemáticas, pero los currículos de la formación que se imparten en las empresas ni están regulados legalmente, ni en ellos ha intervenido autoridad política alguna; simplemente es algo que se decide en la propia empresa.

Está claro pues que cuando hablamos de las características de la educación formal en modo alguno nos referimos a una cuestión pedagógica sino que, como afirma Trilla (1993: 29), sobre todo, se trata de una cuestión legal y administrativa.

No obstante, el hecho de encontrarnos ante una cuestión legal y administrativa no debe conducirnos a menospreciar su importancia y menos aún su alcance, sobre todo, si tenemos en cuenta los efectos que esa legislación produce más allá de sus explícitos propósitos. Fundamentalmente nos referimos a dos efectos principales: los que se derivan de la valoración social de las enseñanzas formales frente a las enseñanzas no formales, una cuestión comentada ampliamente por Ortega Esteban (1998: 163-165); y los que se refieren al mimetismo de las enseñanzas no formales respecto de las enseñanzas formales.

d) Heteroeducación y autoeducación

La actividad educativa de la que hablamos puede ser mediada o puede ser inmediata. Cuando la acción educativa es mediada nos referimos a la intervención de un educador que realiza la acción de educar y a un *educando* que recibe esa acción, y en tales casos hablamos de heteroeducación.

Pero no siempre la educación es una actividad mediada; muchas veces no media un educador, sino que una misma persona (algo frecuente en el campo de la educación permanente y de adultos) se educa a sí misma, en cuyo caso hablamos de autoeducación.

4.2. Actividad de aprendizaje

La naturaleza esencial de esa acción educativa es que se trata de una actividad de aprendizaje. Ya hemos dicho antes que el aprendizaje supone un cambio en la persona que en este caso es fruto de la experiencia, es decir de la actividad. En consecuencia, en toda actividad educativa se produce algún tipo de aprendizaje.

En este momento conviene distinguir entre aprendizaje y maduración. En ambos casos se producen cambios en el individuo, pero en el caso de la *maduración*, los cambios son el resultado de la evolución biológica y están genéticamente programados; y sin embargo, en el caso del *aprendizaje*, los cambios son consecuencia de la actividad, de las experiencias. Por lo dicho hasta ahora, es obvio que, cuando hablamos de los cambios producidos por efecto de la educación, nos referimos a los cambios que son el fruto del aprendizaje, no de la maduración del individuo, aunque exista relación entre ambas cosas.

Hemos dicho antes que en toda actividad educativa se produce algún tipo de aprendizaje, sin embargo, no siempre que hay aprendizaje hay educación. Un claro ejemplo lo pone Esteve (1983: 12): imaginemos que un individuo aprende a trabajar en grupo de forma activa y colaboradora mediante el refuerzo negativo de descargas eléctricas que actúan cuando se desvía de la norma. No cabe duda que en estas condiciones se produce el aprendizaje que además puede resultar sólido y duradero. Sin embargo Esteve aporta dos criterios en función de los cuales no puede decirse que dicho aprendizaje fuera educativo: por una parte, porque se trata de un aprendizaje que se ha producido sin el respeto a la dignidad y libertad del que aprende; y por otra parte, porque en tales condiciones el individuo no es capaz de organizar intelectualmente las razones para cooperar en grupo.

Se trata pues de un caso de aprendizaje por condicionamiento que si bien no resulta educativo, a veces es utilizado por los educadores tanto en las instituciones escolares como en las familias. El propio Esteve se lamenta de ello, pero reconoce que es el mecanismo con el que muchos padres y maestros han educado en ocasiones a sus hijos y alumnos (Esteve, 1983: 12).

Lo cual quiere decir que las actividades educativas o las experiencias de aprendizaje han de producirse de acuerdo con determinadas condiciones para que el aprendizaje pueda ser calificado de educativo. A estas condiciones se refiere Peters (1969) que, en su texto sobre *El concepto de Educación*, establece las normas o principios a tener en cuenta para que hablemos con propiedad de aprendizajes educativos; un asunto al que ya hemos aludido al diferenciar anteriormente entre instrucción y adoctrinamiento. Tales normas, a las que también se refiere Esteve (1983), se conocen como los criterios de forma, contenido y uso.

a) El criterio de forma

Toda educación que suponga la relación entre un educador y un educando lleva consigo el intento de influencia. Se trata de un intento de influencia legítimo, pues de lo contrario no sería posible la educación; pero esta legitimidad la tiene el educador, sobre todo, en la medida en que la influencia tenga unos límites. En efecto, el criterio de forma nos dice que la influencia de un educador sobre un educando tiene que respetar la libertad y la dignidad del educando.

Es evidente que no se respeta la libertad del educando si enseñamos mediante el castigo físico, por ejemplo, aunque mediante dicho castigo físico el niño aprenda a no subirse a los sillones del salón o a no tirar las cosas al suelo. También los prisioneros de los campos de concentración nazis (cuenta Esteve) aprendieron a elegir a quienes cada día habían de ser conducidos a la cámara de gas, pero el aprendizaje que se produce en tales condiciones de presión psicológica no respeta la libertad y la dignidad de los seres humanos. Pensemos también, por ejemplo, en el profesor que enseña una determinada materia con la intención de crear adeptos a su propia ideología; es esta una intención manipuladora que tampoco respeta la libertad de sus alumnos. Por tanto, en estos casos se produce un aprendizaje que no podemos calificar de educativo, porque no se ha respetado el criterio de forma.

b) El criterio de contenido

El criterio de contenido nos sitúa ante la dimensión moral de toda actividad educativa. Ya hemos dicho antes que toda educación se realiza mediante el aprendizaje de unos contenidos y en función de unos objetivos que indican los valores que subyacen en el proceso educativo. En este sentido, el criterio de contenido se refiere a que el objeto de aprendizaje tiene ser moralmente inobjetable para que hablemos con propiedad de educación. Es decir, según este criterio, es necesario que lo que se aprenda sea éticamente intachable, moralmente irreprochable. De no ser así podríamos estar en presencia del algún aprendizaje, pero este, propiamente, no sería un aprendizaje educativo. La dificultad, en todo caso, está en determinar qué aprendizajes son deseables desde el punto de vista educativo porque son moralmente inobjetables.

El problema así planteado nos conduce a la cuestión de los valores en la medida en que lo considerado moralmente inobjetable está asociado a determinados valores sobre la sociedad y sobre el ser humano; valores, por otra parte, que resultan histórica y culturalmente condicionados. Todos conocemos pautas de conducta y valores educativos que lo han sido en un momento histórico y para determinadas culturas o sólo para algunos grupos sociales concretos y que han dejado de serlo en otras épocas, en otras culturas y en otros grupos sociales.

Con todo, este problema solo se plantea con relación a algunos valores más concretos, pero en general, como mínimo, podemos hablar de un marco amplio de valores considerados moralmente inobjetables para los seres humanos; por ejemplo, para muchos ciudadanos del mundo los derechos humanos que actualmente cuentan con un apoyo mayoritario en nuestras sociedades o, para los ciudadanos de un país determinado, la propia constitución si ha sido democráticamente refrendada.

c) El criterio de uso

Si el criterio de forma alude al respeto y a la dignidad de la persona humana y el criterio de contenido se refiere al componente moral de toda actividad educativa, el criterio de uso se refiere al desenvolvimiento de la educación, al desarrollo del aprendizaje. Así, según el criterio de uso, para que el aprendizaje sea educativo es necesario que el que aprende comprenda y organice lo aprendido, lo integre en los propios valores y sea capaz también de producir nuevos aprendizajes.

Lo cual quiere decir que el aprendizaje tiene que producirse en un clima de apertura intelectual en el que se facilita toda la información y se favorece la crítica. No basta pues que el aprendizaje sea el fruto de la repetición de estímulos o del mero condicionamiento para que sea educativo; es necesario que se ejercite la capacidad racional y crítica del sujeto.

En este sentido está claro, por ejemplo, que el adoctrinamiento nunca podrá ser considerado como una actividad educativa. Efectivamente, el que adoctrina consigue que quien le escuche pueda aprender, pero esto se hace a costa de no dar toda la información y con la intención acrítica de conseguir adeptos. El resultado es que se manipula, pero no se educa.

La publicidad es un caso de intento de influencia (busca incrementar los actos de compra) que, si bien no se hace mediante la fuerza, no siempre se hace de acuerdo con el criterio de uso, es decir, no siempre se realiza de modo que quienes escuchan los mensajes publicitarios procesen la información de modo reflexivo y tomen sus decisiones en consecuencia. De todos es conocido que existen dos formas de procesar la información: vía central (consciente), en la que el destinatario hace una valoración reflexiva de la información (escucha los datos, analiza los argumentos, plantea preguntas, busca incluso más información); y vía periférica (inconsciente) en la que el valor de los productos se hace depender de asociaciones que (a veces inconscientemente y de forma muy rápida, saturada y reiteradamente para no dar tiempo a que opere la vía consciente) se realizan en función del

atractivo del comunicador, del placer que produce o del grupo de referencia. En el primer caso el ciudadano puede hacer un examen crítico de la situación, y en el segundo lo que se busca, en muchos casos, es la burla de la vía consciente (Cfr. Vera Vila, 1997).

4.3. El aprendizaje tiene efectos optimizadores (perfectivos) en los seres humanos

Hasta ahora hemos convenido que la educación es una actividad de aprendizaje y hemos establecido las condiciones en las que debe darse dicho aprendizaje. Ahora es necesario que aclaremos la naturaleza y la finalidad de ese aprendizaje. En efecto, no hablamos de cualquier tipo de aprendizaje, sino de aquellos aprendizajes que operen de forma optimizante para los seres humanos. Optimizante significa que, mediante la acción educativa, se producen cambios en el individuo, transformaciones, pero no cualquier transformación, sino sólo aquéllas que supongan la mejora del ser humano, su perfeccionamiento, nos referimos pues a cambios perfectivos.

Esta idea de perfección constituye un elemento esencial de toda educación, tal vez uno de los rasgos que cuenta con un alto grado de consenso entre los estudiosos del tema (Dewey, Nassif, Freire, Marín Ibáñez, Sarramona, Vásquez, Colom, Sanvisens, etc.). Se supone que los cambios que se producen en el individuo como consecuencia de la educación representan alguna mejora de la naturaleza humana que, en ausencia de la educación, no tendrían lugar.

Cuando decimos que la educación es una actividad perfecta queremos decir que con la educación se pretende conducir el sujeto hacia la plenitud, desplegar al máximo sus capacidades, tratar de hacer realidad los ideales posibles del ser humano, que se supere personal y socialmente, más allá de la simple maduración biológica. A este respecto precisa Marín Ibáñez: "El perfeccionamiento tiene poco que ver con la eclosión primaveral de la planta. Se trata de desplegar unas posibilidades que no están ontológicamente predeterminadas"(1983: 112).

Insiste Marín Ibáñez en aclarar que, cuando hablamos del carácter perfectivo de la educación, nos referimos a los cambios que se producen en las personas que no son el fruto del mero despliegue de la naturaleza. Hablamos, por tanto, de los cambios que hacen que determinados sujetos sean capaces de producir, por ejemplo, una novela como *El Quijote*, una obra de teatro como *Romeo y Julieta*, la *Quinta Sinfonía* de Beethoven, la *Alhambra* de Granada, o las últimas técnicas en las operaciones de corazón, o el viaje del hombre a la luna.

Esta misma concepción del perfeccionamiento es la que encontramos en Sanvisens, para quien la educación es un proceso de desenvolvimiento personal, a través del cual el individuo se supera, evoluciona hacia delante, hacia un futuro superador de las deficiencias, de las limitaciones, de los conflictos, de las imperfecciones, razón por la cual se trata de un proceso liberador (Sanvisens, 1983: 166).

La educación por tanto supone el tránsito hacia una situación mejor, el cambio que enriquece y completa o incrementa las potencialidades del ser humano. A través de la educación las personas adquirimos nuevas cualidades, evolucionamos como seres humanos, avanzamos hacia estadios superiores en un proceso continuo de optimización permanente. Ello significa que toda educación lleva implícito un componente utópico de perfección que inevitablemente nos enfrenta al problema de los valores, puesto que se supone que lo deseable como perfección para el individuo lo es en función de determinados criterios morales, inobjetablemente aceptados, que actúan como elementos justificativos de esa perfección deseable.

Algunos autores, a juzgar por el concepto de educación que proponen (Durkheim, Ruiz Amado, Kilpatrick, etc.) suelen enfatizar la función socializadora de la educación como si limitaran la optimización al desarrollo social (adquisición del lenguaje, identificación con las costumbres y valores, preparar para un trabajo, adaptar a los individuos a la sociedad, etc.). Pero nuevamente nos encon-

tramos con un problema práctico, comentado anteriormente, que hemos constatado en nuestra experiencia de profesor de Educación de Adultos y es que esta concepción de la educación no puede aplicarse a las personas adultas que se supone que ya han adquirido las pautas sociales, trabajan, educan a sus hijos, en suma, viven en sociedad y están socializadas.

Otros autores, sin embargo, concretan la optimización en el desarrollo de las facultades de los seres humanos en general (Platón, Kant, Pestalozzi, Rufino Blanco, Manjón, García Hoz, etc.), sin especificar cuáles son esas facultades específicas de los humanos.

En nuestro país, Sanvisens (1983) y otros autores (Martínez, 1986; Colom, 1982) se han enfrentado a este problema y, desde una concepción sistémica de la educación, abordan el problema de concretar el norte optimizador de toda educación, una optimización o desarrollo perfectivo de los seres humanos en general que no depende de la edad, ni depende del tipo de educación, sino que se dirían de todo tipo de educación.

Así, desde el punto de vista de la Teoría General de Sistemas (punto de partida de la concepción de la educación para estos autores) se concibe la educación como un sistema abierto, es decir, inserto en un medio con el que intercambia información, a partir de lo cual el sistema influye en el medio y se ve influido por él; asimismo, un sistema abierto en interacción con el medio precisa de un subsistema de control que, al mismo tiempo que regula los intercambios de información, es capaz de generar cambios en el propio sistema y en las relaciones entre los elementos del sistema.

Desde este punto de vista, la educación, como tal sistema abierto, es, precisamente por ello, un sistema cambiante, adaptativo, que actúa como los sistemas inteligentes; si en lugar de un sistema abierto la educación funcionara como un sistema cerrado, sería un sistema no adaptativo, conservador, sin un subsistema de control que le permita regular los intercambios de información y generar cambios.

Conviene aclarar que al hablar de la educación como un sistema abierto no nos estamos refiriendo necesariamente al sistema educativo formal, sino a la educación considerada en general, como subsistema social que tiene sus propias funciones. Es oportuna la precisión toda vez que no está claro que el sistema educativo formal opere en la práctica como un sistema abierto, inteligente y adaptativo. De hecho, hemos defendido en otro lugar que el modelo escolar en su aplicación a la educación de las personas adultas ha funcionado como un modelo cerrado que, ante los nuevos problemas e incertidumbres que generaba la Educación de Adultos, el modelo no ha conseguido generar una respuesta adaptativa, sino más bien ha operado de forma conservadora, determinado por su estado en el momento anterior, sin generar ningún tipo de cambios en su estructura (Medina, 1997: 284).

Siguiendo con el planteamiento de Sanvisens, la educación, como tal sistema abierto, opera como una mediación optimizante; una concepción en la que se basa Martínez para proponer su definición de la educación como mediación entre sistemas inteligentes. Pero la pregunta ahora es ¿qué se supone que optimiza la educación? La respuesta que dan estos autores es la misma: se trata de la optimización de aquellas dimensiones específicamente humanas. ¿Cuáles son esas dimensiones?

Sanvisens y Martínez consideran que el educando como persona posee cuatro dimensiones: una dimensión codificadora, una dimensión adaptativa, una dimensión proyectiva y una dimensión in-troyectiva. Por tanto, cuando decimos que la educación es una actividad que produce un aprendizaje optimizante o perfectivo, expresamente nos referimos a estas dimensiones específicas del ser humano que requieren el concurso educativo.

a) La dimensión codificadora

En virtud de la dimensión codificadora el ser humano, a través de múltiples y complejos mecanismos, procesa (da sentido, interpreta) la información procedente tanto del exterior como del interior;

una dimensión mediante la cual se capta y se entiende lo que nos rodea. Es en este sentido en el que decimos que la educación representa una actividad informativa y comunicativa y se convierte de este modo en un proceso de codificación.

Las palabras de Sanvisens son claras al respecto: "En resumen, diríamos que aprender es codificar, pues el aprendizaje responde a una adecuación informativa o adaptación entre los esquemas estructurales y la estimulación-fuente que los incita y, transformándose, a través de este proceso los acrecienta y activa. También, por tratarse de un aprendizaje superior, educar (como educarse) es codificar, pues trata de adecuar patrones de conocimiento y de acción, patrones socioculturales, a la propia conducta, en el curso de un proceso informativo-comunicativo que conduce a la estructuración y formación personal" (Sanvisens, 1983: 175).

b) La dimensión adaptativa

La dimensión adaptativa es la que nos permite adecuarnos al entorno, entendiendo esta función como un mecanismo regulador que actúa ante los posibles desequilibrios derivados de su relación con el medio; tal mecanismo regulador funciona manteniendo la estructura y coherencia del sistema (estabilidad) o cambiando en función del entorno (flexibilidad). En el fondo, mediante esta dimensión adaptativa el individuo ajusta su acción al patrón ideal perfectivo, gracias a un elemento clave que posee esta dimensión, según Sanvisens: es el *feed-bac*, mecanismo de retroacción mediante el cual se ajusta el resultado de la acción educativa a los valores fijados en el sistema (Sanvisens, 1983: 178).

Con todo, la educación no puede limitarse exclusivamente a optimizar la dimensión adaptativa. Teniendo en cuenta los desequilibrios que surgen en la relación con el medio, la educación tiene que ir más allá de la mera regulación adaptativa; de ser así, según Martínez, estaríamos ante una adaptación simple, mera reacción homeostática que, lógicamente, conduciría al sistema a su letargo. Para evitarlo, la educación como sistema tiene que optimizar también otra dimensión específicamente humana, la dimensión proyectiva.

c) La dimensión proyectiva

La dimensión proyectiva es la que hace que los humanos sean capaces de intervenir en el entorno; una dimensión a través de la cual el ser humano se proyecta en el medio y anticipa (en función de su propia representación del mundo, sus motivaciones, sus experiencias previas, sus valores y creencias) la respuesta más adecuada; la respuesta así será abierta, variable, creativa.

Para Sanvisens, si el elemento clave de la dimensión adaptativa es el *feed-bac* (que busca el ajuste retroactivo de la acción educativa con relación a los valores y patrones establecidos), el elemento clave de la dimensión proyectiva es el *feed-before* (que busca la anticipación proyectiva de la acción educativa construyendo y creando la propia conducta y el medio ambiente).

Se trata en este caso de una dimensión propia de los sistemas vitales e inteligentes: "Corresponde [esta dimensión] a los sistemas vitales o dotados de organización vital capaces de automodificarse específicamente, de evolucionar en sentido biológico; también puede extenderse su aplicación a los sistemas antropológico-culturales" (Sanvisens, 1983: 178).

d) La dimensión introyectiva

En cuarto lugar está la dimensión introyectiva mediante la cual el ser humano se hace consciente de sus actos, autoconsciente, desarrollando el autoconocimiento, la responsabilidad y la autodetermina-

ción, así como el autodominio y la creatividad. De nuevo la palabras de Sanvisens (1983: 178) se refieren a esta dimensión proyectiva: "En el ser humano podemos aceptar también una optimización introyectiva, fundamentada en el hecho de conciencia, que promueve la captación de las actividades propias y de la misma estructura del sistema (darse cuenta de sí mismo y de sus actos), expresándose en fenómenos de autoconocimiento y autodeterminación. Asimismo permite la creación de patrones propios (creatividad personal y autodominio)".

Hasta aquí hemos hablado de las cuatro dimensiones del ser humano que son optimizadas por la acción educativa. El resultado de la educación de estas dimensiones (codificación, adaptación, proyección e introyección) es la autorregulación continua de los seres humanos, es decir, el equilibrio o la reestructuración en su relación con el medio que sucesivamente se modifica y reorganiza, se equilibra de múltiples formas. Con otras palabras, el resultado es la evolución positiva del ser humano, su mejora, su perfección en tanto que individuo y en tanto que especie.

Dicha evolución no consiste sin más en ajustarse al medio, no es sólo adaptativa, sino que se produce creando y recreando estructuras, es decir, es un proceso evolutivo reestructurador y creador de medio; en suma, de este modo la persona en su proceso de educación va adoptando un comportamiento creador, pues va superando los desequilibrios y las inestabilidades sucesivas y evoluciona hacia situaciones más estables que nuevamente producirán desequilibrios y perturbaciones frente a los cuales de nuevo el individuo volverá a reestructurarse en su continuo proceso educativo permanente de evolución optimizante.

En los mismos términos se expresa también Sanvisens al concebir la educación como un proceso evolutivo de signo positivo, perfectivo: "Las anteriores consideraciones nos conducen a resumir el hecho y la actividad de la educación como un proceso evolutivo. Hemos hablado de proceso en el sentido de que hay un procesamiento (transformación señalativa y significativa), una secuencia de acciones. El proceso de optimización, superadora, ascendente que asignamos a la educación nos lleva a considerarla, propiamente, un proceso de evolución. Es decir, no un simple cambio, una mera modificación, sino una modificación madurativa, realizadora de nuevas cualidades, perfeccionadora. Ello coincide con el concepto positivo de evolución" (Sanvisens, 1983: 179).

Tiene interés para nuestro trabajo esta teoría de las dimensiones específicas del ser humano, en la medida en que se trata de una concepción de la educación derivada de la propia concepción antropológica del ser humano. En efecto, en franca oposición a todo tipo de mecanicismo o determinismo, la persona sujeto-objeto de la educación, según la Teoría de Sistemas, se concibe como un sistema inteligente (sus rasgos principales son: abierto, codificativo, adaptativo, proyectivo y evolutivo-optimizante), altamente complejo, que funciona como una totalidad de elementos interconexiónados, y que evoluciona haciendo uso de la información para autorregularse.

Por otra parte, antropológicamente hablando, se trata de una visión dinámica de la persona (elemento clave del discurso pedagógico) entendida como una naturaleza racional en su doble dimensión interna o intimista y social o relacional, que puede perfeccionarse a través de la acción educativa.

Para terminar, una última consideración. Se comprenderá ahora porqué nos identificamos con una concepción extensa de la educación, entendida como una actividad de aprendizaje que tiene efectos optimizadores sobre las dimensiones específicamente humanas. Desde nuestro punto de vista, se trata de un concepto amplio de educación, aplicable por tanto a los niños y a los adultos, a la educación inicial y a la educación continua, a la educación sistemática y a la educación no sistemática (formal, no formal, informal); una conceptualización de la educación válida para los procesos educativos que se realizan con ayuda de un profesor (heteroeducación) y para los procesos educativos autodirigidos (autoeducación). Se trata al mismo tiempo de un concepto de educación que, por su

amplitud y coherencia, debería ser aplicable a la Educación Permanente y a la Educación de Adultos, tal vemos en otros ensayos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYALA, (1980): *Origen y evolución del hombre*, Alianza, Madrid.
- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLEJO, J. L. (1981). Revisión de algunas cuestiones pedagógicas. En Castillejo, J. L., Escámez, J. y Marín Ibáñez, R., *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- CASTILLEJO, J. L. (1984). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya 2.
- CESE (1996). *La economía, la sociedad y el empleo en Canarias en 1995*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejo Económico y Social de Canarias.
- COLOM, A. J. (1982). *Teoría y metatería de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas*. México: Trillas.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre un nuevo concepto de educación. Estrasburgo. Consulta: 05-02-2011. Página web: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/COM669_es2012.pdf
- COOMBS, PH. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- DELORS, J. y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DEWEY, J. (1995; 1ª edición en 1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- ESCOLANO, A. (1979). Los estudios de Ciencias de la Educación: problemática curricular y profesional. En *Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 3-4, Universidad de Salamanca.
- ESCOLANO, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica. En Basabe, J., Colom, A. y otros, *Estudios sobre epistemología*. Madrid: Anaya 2.
- ESTEVE J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- EURYDICE y EUROSTAT (2012). Cifras clave de la educación en Europa 2012. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Consulta: 12-12-2012. Página web: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/134ES.pdf
- FAURE, E. Y OTROS (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema
- FERRÁNDEZ, J. A. y SARRAMONA, J. (1975). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FERRERO, J. J. (1994). *Teoría de la educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA ARETIO, L. (1989). *La educación*. Madrid: Paraninfo.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). Agentes de la educación formal, no formal e informal. En *Symposium Internacional de Filosofía de la Educación*. Barcelona: Bellaterra.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. En *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, vol. V, 11-13, Salamanca.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2003). Evolución del contexto social y cambios en el pensamiento sobre la educación. Educación por la influencia y educación por la experiencia. En Varios, *Teoría de la Educación ayer y hoy*. Murcia: XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

- INE (1998). Encuesta de Población Activa. Resultados Detallados. Primer trimestre de 1998. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2011). Encuesta sobre participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (EADA). Características educativas de las personas adultas. Consulta: 05-06-2011. Página web: <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p459/a2011/p00/10/&file=00001.px>
- INEE (2011). Indicadores de educación de la OCDE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- JUSEN, T. (1986). *La escuela a debate*. Madrid: Narcea
- LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.
- LUENGO, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Pozo, M. M.; Álvarez, J. L.; Luengo, J. y Otero, E. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983). La educación como optimización del hombre. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- MARTINEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): *Un mundo nuevo*. Barcelona: Ediciones UNESCO.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- MORÍN, E. (1999). Los siete pilares de la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consulta: 05-03-2012. Página web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- NASSIF, R. (1975). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En Pantoja, L. (edit.), *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PETERS, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Piados.
- PINILLOS, J. L. (1970). *La mente humana*. Madrid: Salvat-Alianza.
- PLANCHARD, E. (1969). *La Pedagogía contemporánea*. Madrid: Rialp.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- RUFINO BLANCO, (1930). *Enciclopedia Pedagógica*. Madrid: Hernando.
- SANVISENS, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- SANVISENS, A. (1987). Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación. En Sanvisens y otros, *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TOURIÑAN, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En *Papers d'Educació*, núm. 1, 105-127, Barcelona.
- TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (2011). La UNESCO y la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consulta: 05-07-2011. Página web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- VARIOS (2003). *Teoría de la Educación ayer y hoy*. Murcia: XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- VERA VILA, J. (1997). Educación social e impacto educativo de los medios persuasivos: publicidad y propaganda. En *Actas del XI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Barcelona: Bellaterra.