

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

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

En esta serie sobre *Educación Permanente y Educación de Adultos* se aportan dos ensayos relacionados con el que ahora se presenta: en uno, se define el concepto de educación (Medina, 2012a), y en el otro, se abordan algunas señas de identidad de la Educación Permanente (Medina, 2012b). La vinculación entre tales ensayos y este que ahora se ofrece sobre la Educación de Adultos es estrecha, toda vez que se analizan los procesos de educación que tienen lugar más allá de la adolescencia a la luz del concepto de educación (como actividades de aprendizaje optimizantes que realizan las personas adultas) y en el contexto de la Educación Permanente (como procesos comunitarios que se extienden a lo largo de la vida). Desde este doble punto de vista nos ocupamos ahora de la Educación de Adultos, analizando tanto el modo de entenderla o su concepto, como su propia realidad o fenómeno social.

En este intento teórico y práctico, la dificultad no está en definir si estamos o no ante una realidad educativa. Nadie duda de que la expresión *Educación de Adultos* se refiere a un determinado fenómeno: existe una actividad (algo que se hace) que se desarrolla en un tiempo y un espacio, protagonizada por las personas adultas que, de forma autónoma o con la ayuda de unos profesionales, tratan de formarse e incrementar su aprendizaje para mejorar en sus vidas. Tampoco existe duda acerca de su carácter: se trata de unas actividades educativas, pues lo que hacen sus protagonistas y la tarea de los profesionales es algo que genéricamente se llama educación, es decir, aprendizaje optimizante. Más bien el problema lo encontramos a la hora de determinar a qué sector de la población se dirige

la Educación de Adultos, qué clase de educación es, y si tal clase es un caso particular entre otras educaciones o constituye por su propia naturaleza un saber educativo propio e idiosincrático con una práctica profesional específica.

Bien es verdad que, a la hora de abordar estas cuestiones teóricas y prácticas, la dificultad sobre todo está en el método, una cuestión a la que aluden, entre otros, Petrus (1989) y Sáez (1997): ¿cómo hemos de proceder para definir este campo de la educación? Un método podría ser analizar algunas definiciones o indagar en la evolución del concepto a través de la historia. Otro nos conduciría a visitar un centro llamado de Educación de Adultos y ver lo que hacen y dicen los educadores de adultos; supuestamente, si usamos este método, la Educación de Adultos sería lo que hacen sus profesionales. Tampoco faltan los autores que han intentado definir la realidad a partir de lo que se supone que debe ser esa realidad.

A nuestro juicio, no vemos que estos métodos, en tanto que excluyentes, sean los más adecuados para abordar el problema con eficacia, sobre todo porque no creemos que el resultado pueda estar exclusivamente al final de algún tipo de razonamiento. Nos inclinamos a pensar que estas cuestiones, si bien han de contar con un marco teórico más general, solo admitirían una solución consensuada entre los especialistas de estos temas.

En nuestro caso vamos a intentar una vía intermedia que, a partir de una primera conceptualización de la educación, vaya de los conceptos a la realidad y nuevamente desde esta a aquellos, incorporando durante el recorrido aquellos elementos que actualmente parecen concitar algún grado de consenso entre los investigadores y profesionales que trabajan en el campo de la Educación de Adultos.

Abordamos pues en este texto una perspectiva de análisis que nos permite adentrarnos en una serie de problemas eminentemente teóricos sobre la Educación de Adultos y, por tanto, de sumo interés práctico, que afectan a la extensión del campo, a la función de los profesionales, a las responsabilidades políticas y sociales, a la propia metodología docente, a los usuarios de este servicio, al trabajo en las aulas, a la organización de las ofertas educativas, etc.

Dicho de otro modo, estamos convencidos de que este empeño por definir el concepto de Educación de Adultos ciertamente constituye un problema teórico, pero no por ello menos importante, si tenemos en cuenta las derivaciones prácticas de tal empeño, como así viene entendiéndose en esa comunidad de estudio y de investigación que en las diferentes universidades trabaja en torno a la educación desde una perspectiva teórica y práctica (VV.AA., 2003). Entramos de lleno, por tanto, en el sentido y valor que tienen las teorías en el conocimiento científico y más concretamente en el alcance de las teorías educativas, precisamente por su propio interés práctico. Procede recordar aquí algunas frases ya célebres de algunos autores en este sentido: Karmiloff-Smith e Inhelder (1984: 307) titulan su artículo “Si quieres avanzar, hazte con una teoría”, destacando la semejanza entre el trabajo científico y la evolución del pensamiento en el niño; y por su parte, Kurt Lewin (1951: 169), cuando formula la teoría del campo, afirma que “no hay nada más práctico que una buena teoría”. Estaremos de acuerdo en que tales afirmaciones no se quedan en la retórica, dado que, en el fondo, las teorías nacen de la práctica y solo tienen sentido para la práctica; ambas, teoría y práctica, son dos aspectos de una misma realidad. Como nos dice Petrus (1987: 40) “la teoría es el aspecto racional de la práctica y allí donde aparezca la praxis, la teoría está implícita”. Por tanto, habrá que convenir en que la reflexión teórica, más que una sobrecarga inútil entre las obligaciones de un profesional, investigador o estudiante, es una de las actividades más fértiles en cuya defensa hay que salir, como dice Moore (1987: 13), admitiendo, por supuesto, que las teorías de la educación, como todas las teorías, tienen que estar abiertas al debate y la crítica para garantizar su reconocimiento y estatus en la comunidad científica.

Esta es la razón de que, entre el conjunto de cuestiones teóricas que están implicadas en el concepto de Educación de Adultos, abordemos ahora las que nos parece que están afectando más a su práctica y posibilidades de desarrollo. Ambos aspectos, teoría y práctica, se emplean igualmente como

criterios de selección a la hora de definir el contenido de este ensayo: en primer lugar, presentamos un análisis de las diferentes concepciones y definiciones de la Educación de Adultos; en el apartado dos, tratamos de acercarnos a la realidad, haciendo una breve descripción del campo, así como una selección de los problemas existentes y cambios que se han producido en los últimos años; en tercer lugar, completaremos el recorrido volviendo a los conceptos, aportando algunas características que nos sirvan para identificar lo que vamos a entender por Educación de Adultos a diferencia de otros tipos de educación; finalmente, en el apartado cuatro se abordan algunas consecuencias prácticas y organizativas para la Educación de Adultos, que se derivan de los análisis y datos anteriores: su carácter específico, su actuación como subsistema y su regulación legislativa.

Analizamos a continuación estas cuatro cuestiones, aclarando que parte del contenido de algunos apartados, aunque con algunos cambios, se aporta en otros trabajos anteriores (Medina, 1997 y 2003), con la finalidad de analizar la evolución social que ha ido experimentado la Educación de Adultos.

1. CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Antes que nada, hemos de reconocer la existencia de una cierta confusión sobre el concepto de Educación de Adultos, en parte debido al desconcierto que también existe sobre el propio concepto de educación. Cualquier manual de Pedagogía nos dice que el término “educación” no es unívoco y que no han sido pocos los intentos por definir el contenido de esta expresión. Lo mismo sucede con la Educación de Adultos, que no se ha entendido siempre del mismo modo, lo que significa que, a lo largo de su historia, ha habido tendencias y concepciones distintas, que lógicamente han orientado la práctica profesional de modo diferente según las épocas y momentos.

La confusión de la que hablamos, o si se prefiere, las tendencias, se reflejan en la propia expresión *Educación de Adultos*, ya que ni existe una definición compartida, ni contamos con una única expresión para referirnos a esta actividad. La diversidad de rótulos con los que se la designa da cuenta de que la selva de nombres es casi interminable: educación vitalicia, educación continua, educación continuada, educación de adultos, aprendizaje adulto, educación permanente, educación recurrente, andragogía, extensión educacional, desarrollo comunitario, aprendizaje autodirigido, desarrollo local, educación popular, etc. (Apps, 1985: 70). En nuestro país, a partir de 1990, con ocasión de la publicación en el BOE de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (la LOGSE), se viene usando la expresión *Educación de Personas Adultas*, un rótulo que parece descargado de cualquier connotación restrictiva con relación al género. Para algunos autores (Apps, 1985; Flecha, 1990a), esta confusión en un aspecto tan esencial, como la denominación, representa una muestra más de la debilidad teórica que tradicionalmente ha padecido esta actividad.

No obstante, pese al enredo conceptual y la maraña de nombres, debemos entrar en ello con la intención de aportar, si no una solución al problema de la confusión, sí al menos una forma de abordarlo que facilite la comprensión de lo sucedido.

1.1. Definiciones de la expresión Educación de Adultos

Comenzamos aportando una selección de las definiciones de la Educación de Adultos que diferentes autores, instituciones y leyes han ido aportando a lo largo de los años. El análisis de estas definiciones nos va a permitir sentar las bases de la propuesta conceptualizadora que presentamos más adelante en el apartado 3. Conviene recordar, como ya se ha dicho, que el interés de este análisis no es meramente teórico. Si hacemos esta aproximación por las diferentes concepciones sobre todo es por las consecuencias que tiene para la práctica profesional, teniendo en cuenta que lo que nos interesa es contrastar qué elementos de la práctica que hoy conocemos pertenecen a un pasado ya superado y cuáles deben continuar articulando nuestra actuación profesional en la actualidad.

Las diferencias entre unas y otras, además de verse afectadas por el tiempo, dependen del aspecto en el que se centren o enfatizen sus respectivos autores. Presentamos a continuación una selección de definiciones (a veces son simplemente alusiones sin una intención claramente definitoria) referidas a la Educación de Adultos que, dada su diversidad, hemos preferido inicialmente ordenarlas cronológicamente, para ocuparnos posteriormente de su análisis.

GRUNDTVIG (finales del XIX): La Escuela Popular Superior "trataba de educar al pueblo, que en Escandinavia era campesino, para hacer de los ciudadanos ilustrados, ilustrados no en la fuente de un saber abstracto y universalmente válido, sino en las fuentes de la cultura que se consideraba autóctona y que el propio campesino había creado" [...] "Seguir un curso en la Escuela Popular Superior no servir de nada tangible: este curso no prepara para un oficio, no proporcionar ninguna competencia especial. Abierta a todas las clases del pueblo, la Escuela Popular Superior no exige ningún examen, no se sufre en ella ninguna prueba, se sale de ella sin diploma. Por consiguiente ¿con qué criterios debe juzgarse los resultados de esta educación? Se puede someter a examen una suma de conocimientos adquiridos para ejercer una función. La Escuela Popular Superior se coloca en otro plano. Ella quiere despertar y alimentar el amor a la Patria, enseñar a conocer la vida, guiar a los jóvenes hacia la cultura que tiene su recompensa en sí misma, que no conduce a ninguna ocupación lucrativa" (Maíllo, 1969: 27 y 28).

HUTCHINSON (1949): "La Educación de Adultos tiene un significado que abarca las formas de educación voluntariamente cursadas por personas adultas con objeto de desarrollar, sin relación directa con una mejora profesional, sus capacidades y aptitudes personales y de reforzar el sentido de responsabilidad social, moral e intelectual de su actuación cívica en la comunidad, la nación y en el mundo" (Hely, 1963: 37).

PRIMERA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (1949): "Educación de Adultos, establecida como actividad netamente especializada y conscientemente organizada, aparece en la historia con el desarrollo de la civilización industrial y de las ideas de progreso democrático y social que la acompañan. Es sintomático constatar que en el mundo de hoy, por todas partes se puede apreciar un progreso de las estructuras materiales o morales de la sociedad, se organizan al mismo tiempo experiencias para la Educación de Adultos" [...] "La lucha contra el analfabetismo pertenece pues teóricamente a la Educación de Adultos en un mismo plano con la iniciación artística o la formación económica y social. Pero en vista de la amplitud del programa y de la naturaleza específica de los problemas planteados, el aprendizaje de la lectura y de la escritura constituye un campo especial que, por razones prácticas y funcionales, la UNESCO no incluye en la Educación de Adultos. Este resulta de la educación de base. No se estudia este problema, como tampoco la enseñanza escolar tradicional e incluso la enseñanza técnica" (OEI/EDA, 1981: 7 y 8).

VERNER (1964): "La educación de adultos es una relación entre un agente educacional y un educando, en la cual el agente selecciona, ordena y dirige constantemente una secuencia de tareas progresivas que proporcionan experiencia sistemática conducente al aprendizaje, para personas cuya participación en tales actividades es subsidiaria y complementaria de una función productiva primordial en la sociedad" (Apps, 1985: 78).

LIBERIGHT y HAYGOOD (1968): "La educación de adultos es un proceso por el cual unas personas que no asisten ya a la escuela de forma regular y con plena dedicación (a no ser que haya unas enseñanzas con dedicación plena expresamente previas para adultos) se comprometen en una serie secuencial de actividades organizadas con la intención consciente de realizar unos cambios en el terreno de la información, del saber, de la comprensión o de las aptitudes, del juicio y de las actitudes, o también en orden a identificar y resolver problemas personales o de la colectividad" (Lowe, 1978: 27)

INSTITUTO CANADIENSE DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (1971): "De forma descriptiva, el término Educación de Adultos, entendido en sentido amplio, designa toda actividad organizada con motivo de favorecer en el adulto (persona que ha dejada el sistema escolar regular) el desarrollo de actitudes e interiorización de valores que le permiten ejercer, de manera más o menos crítica y creativa, según el caso, su papel en la sociedad. En otras palabras, se trata de toda actividad organizada que permite al adulto proporcionarse la información y la formación necesarias para la consecución de objetivos individuales y colectivos" (Villanueva, 1987:30).

SIMPSON (1972): "Por Educación de Adultos entendemos las disposiciones tomadas conscientemente por la sociedad, oficialmente o mediante organizaciones voluntariamente reconocidas, para que se dé a toda persona la posibilidad de aprender, cualquiera que sea la edad a la que ha acabado su formación inicial (escuela, colegio, aprendizaje o formación profesional) y que desee beneficiarse de un aprendizaje de su elección, cualquiera que sea el motivo, con la reserva bien entendida de que este aprendizaje no sea contrario a los principios fundamentales de una sociedad democrática" (Lowe, 1978: 28)

LUDOJOSKI (1972): "El concepto amplio de Educación de Adultos nos dice que la misma es entendida como el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos sin distinción alguna, ya sea que hayan cursado solo la enseñanza primaria o la secundaria y hasta superior. Se trata pues de la educación de la totalidad de la población" [...] "Por Educación de Adultos en sentido restringido, se entiende

la complementación de las insuficiencias que trae un adulto determinado, fundamentalmente en su formación primaria, o la suplencia de la misma en caso de no haberse dado. En tal sentido se exceptúan normalmente todos aquellos adultos que han cursado la escuela secundaria y la superior..." (Ludojoski, 1972: 31)

FAURE (1973): "La educación de adultos responde a definiciones múltiples: es el sustituto de la primera educación para una gran parte de adultos del mundo; es el complemento de la educación elemental o profesional para muchos individuos que no han recibido más que una enseñanza muy incompleta; prolonga la educación de aquellos a los que ayuda a hacer frente a las nuevas exigencias del entorno; perfecciona la educación de los que poseen una formación de nivel elevado; constituye para todos una forma de expansión individual. Uno de estos aspectos puede ser más importante que otros en este o en aquel país, pero todos tienen razón para estar presentes en todas partes"[...] "Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave del arco de la ciudad educativa". [...] "Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de las partes" (Faure *et al.*, 1973: 289 y 65).

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS (1974): La Ley General de Educación plantea, por primera vez en nuestro país, el problema de la Educación Permanente, entendida como respuesta actualizada a las exigencias de participación responsable y de promoción social y comunitaria, superando ampliamente los moldes de una Alfabetización y de una Educación de Adultos tradicionalmente entendidas" (BOE, 1974).

UNESCO (1974): "Enseñanza organizada para personas que tienen generalmente una edad de quince o más años, y adaptada a sus necesidades; personas que no están en el sistema escolar o universitario ordinario" (Lowe, 1978: 28).

INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION (1975): "Educación de Adultos es sinónimo de 'educación fuera de la escuela' y significa programas educacionales organizados, adaptados a las necesidades de sus beneficiarios, siendo éstos personas generalmente de quince años y más y que no participan en sistemas escolares o universitarios regulares" (Apps, 1985: 77).

CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO EN NAIROBI (1976): "La expresión 'educación de adultos' designa la totalidad de procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, nivel y método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos en la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente" (OEI/EDA, 1981: 83).

HARRINGTON (1977): "La educación del adulto está destinada a aquellos que terminaron o interrumpieron su instrucción básica e ingresan en una universidad o se disponen a participar en actividades de educación superior, después de un intervalo lejos de las aulas" (Apps, 1985: 79).

DAVE *et al.* (1979): "La Educación Permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida tanto de éstos como de la colectividad. Es una idea de naturaleza global y unificadora constituida por el aprendizaje formal, no formal e informal que se propone la adquisición y el fomento de la instrucción para alcanzar así el máximo desarrollo posible en las diferentes etapas de la vida. Guarda pues relación con el desarrollo individual y el progreso social. Ello explica que ideas como 'aprender a ser', y 'una sociedad que aprende' o 'una sociedad que se educa' se encuentren de alguna manera relacionadas con este concepto.[...] La comunidad desempeña también un papel importante en el sistema de educación permanente.[...] Las instituciones de educación, escuelas, universidades y centros de formación, etc. son importantes, pero solo en la medida en que son uno de los medios para el logro de las aspiraciones de la educación permanente. Ya no disfrutan del monopolio de educar a la gente y no pueden existir al margen de otros órganos educativos de la sociedad.[...] La educación permanente pretende alcanzar una continuidad y articulación en su dimensión vertical. Asimismo la educación permanente busca la integración en su dimensión horizontal.[...] El objetivo final de la educación permanente viene dado por el mantenimiento y la mejora de la calidad de vida" (Dave, 1979: 42 y 54).

APPS (1985): Propone una descripción del campo en tres dimensiones de lo que prefiere denominar educación permanente: "Pluralidad de auditorios; pluralidad de instituciones y suministradores; posibilidad de autonomía en la educación permanente" (Apps, 1985: 80-86).

PAZ, J. (1986): "El concepto más inmediato del término educación de adultos es aquel que hace referencia a las acciones educativas dirigidas a personas que han superado la edad de la escolaridad obligatoria. No obstante, hay que hacer constar que solo consideramos propiamente educación de adultos las acciones institucionales, es decir, aquellas actividades formales y no formales que desde dentro y fuera de los sistemas de enseñanza se plantean organizadamente con fines de aprendizaje" (Paz, 1986: 11).

LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA (1986). “Un nuevo modelo de educación de adultos implicaría: 1) Considerar la educación de adultos como subconjunto del proyecto global de educación permanente. 2) Destinado a las personas que la sociedad considera como adultos. 3) Para la totalidad de los procesos organizados de educación; sea cual sea su nivel, contenido y método; sean formales o no formales; sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial de las escuelas, universidades y el aprendizaje profesional. 4) Con una estructuración descentralizada en la se perfilan las funciones y competencias de los diversos niveles (estatal, regional, local) con órganos eficaces de coordinación política y administrativa. [...]. 5) Cuatro áreas esenciales: la formación orientada al trabajo, la formación para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades cívicas, la formación para el desarrollo personal y, como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base. [...]. 6) Importancia de elaborar una ley marco de educación de adultos” (MEC, 1986: 17-21).

QUINTANA CABANAS (1987): Concretándonos en el campo de la Educación de Adultos nos parece muy operativo establecer en él tres posibles modalidades o tipos: 1) Educación de Adultos escolar (en España representada por la EPA), que cuida de dar a los adultos aquellos conocimientos básicos que la escuela debía proporcionarles y no lo hizo; se trata pues de un tipo de educación compensatoria que solemos dividir en tres niveles: alfabetización, neoelector y EGB; cabe añadir también la Formación Profesional y el Bachillerato. 2) Educación de Adultos cultural, que va completando continuamente los conocimientos que se adquieren durante los estudios escolares, abriendo nuevas perspectivas intelectuales y realizando reciclajes profesionales; se comprenden aquí los cursillos de todos tipo (Idiomas, Bellas Artes, Fotografía, etc.) ofrecidos tanto por Academias e Instituciones privadas como por las Universidades Populares, los Departamentos Culturales de las Instituciones Públicas y la Extensión Universitaria. 3) Educación de Adultos social, que pretende promover el desarrollo humano, económico y cívico de los individuos y las comunidades que sufren alguna situación de marginación, ayudándoles a acceder a un mayor y mejor nivel de vida material, cultural y social; este modelo que postula actitudes participativas e incluye metodologías tales como la Animación Sociocultural, la Investigación Participativa, el Desarrollo Comunitario, tiene implicaciones políticas” (Quintana Cabanas, 1987: 91).

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE, 1990). Artículo 51. 1: “La educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos: a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo. b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones. c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. Artículo 51.5: La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia” (BOE, 1990).

QUINTA CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN HAMBURGO (1997): “Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (UNESCO, 1997: 11).

LEY DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE CANARIAS (2003). Artículo 1.2: “El ámbito de esta Ley se refiere a la totalidad de las actividades educativas y formativas desarrolladas en Canarias que tengan como destinatarios a las personas adultas, sean promovidas por instituciones o entidades públicas o privadas, así como a las que puedan realizar las personas adultas a través del autoaprendizaje, y que tengan por finalidad adquirir, actualizar, completar o ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal, social o profesional”. Artículo 10.3: [...] “la realización de proyectos de desarrollo comunitario con las instituciones y entidades en el ámbito local, [...]. Dichos proyectos han de desarrollar, con la participación de la comunidad, la planificación, coordinación y ejecución de un plan de actuación en todos sus ámbitos” (BOC, 2003: 2 y 7).

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006). Artículo 66.3: “La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos: a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo. b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones. c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento. d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática. e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos. f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias. g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos. Artículo 66.4: “Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada

da, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos" (BOE, 2006).

Si hacemos una lectura detenida de estas definiciones (Medina, 2003) lo primero que comprobamos son los diferentes aspectos o rasgos de la Educación de Adultos que se destacan en cada una. Así podemos observar con carácter general que las definiciones se suelen referir al tipo de actividad que se realiza, a los contenidos y objetivos de la oferta educativa, a los participantes y, por supuesto, están también las que remiten al concepto de Educación Permanente. También podemos comprobar que algunas definiciones tratan de precisar todos los aspectos, y otras sin embargo se fijan solo en algunos, como los participantes, las ofertas, etc.

1.2. Las definiciones que se refieren a la naturaleza de la actividad educativa

A la hora de definir el concepto de Educación de Adultos, vemos que muchas definiciones describen el tipo de actividad a través de la cual tiene lugar la educación. Son definiciones que enfatizan la naturaleza de la tarea que produce los aprendizajes en las personas adultas. Y en este sentido podemos observar una evolución que va desde lo que parece que es común a la educación en un sentido estricto (actividad planeada y organizada con finalidades estrictamente educativas) hacia una concepción mucho más amplia (actividades de aprendizaje optimizante). Es decir, detectamos un cierto progreso desde posiciones más tradicionales en las que la Educación de Adultos se reduce solo a las actividades sistemáticas y formales, hasta enfoques más modernos en los que se incluyen también las actividades no formales e incluso informales y espontáneas.

a) Actuaciones sistemáticas y formales

Así pues, en primer lugar nos encontramos con propuestas que tratan de aplicar a la Educación de Adultos una tradicional definición de la educación como una actividad intencional, organizada y sistemática, conducida por profesionales especializados que forman parte de alguna institución.

Este es el sentido de la definición que se da durante la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Elsinor (Dinamarca) al describir la Educación de Adultos "como actividad netamente especializada y conscientemente organizada..." (OEI/EDA, 1981: 7). Por su parte, Verner (1964) habla de esta educación cuando "un agente selecciona, ordena y dirige conscientemente una secuencia de tareas progresivas que proporcionan experiencias sistemáticas" (Apps, 1985: 78).

Esta misma idea de actuaciones sistemáticas aparece en la propuesta de Liberight y Haygood (1968) cuando afirman que en la Educación de Adultos se produce una "serie secuencial de actividades organizadas" (Lowe, 1978: 27); o también en la definición del Instituto Canadiense de Educación de Adultos: "en sentido amplio, designa toda actividad organizada..." (Villanueva, 1987: 30). La propia UNESCO (1974) precisa que estamos ante una "enseñanza organizada" (Lowe, 1978: 28) y la *International Standard Classification of Education* (1975) habla de "programas educacionales organizados" (Apps, 1985: 77).

b) Actuaciones formales y no formales

No obstante, la concepción que limita la Educación de Adultos a las actividades sistemáticas y organizadas, oficialmente reconocidas, comienza a modificarse a mediados de los años setenta en función de la definición que se adopta en la Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976. En esta ciudad se establece que la Educación de Adultos efectivamente nos remite a los "procesos organizados de educación", pero puntualizando al mismo tiempo que tales actividades

pueden ser "formales o no formales" (OEI/EDA, 1981: 83). A partir de este momento la mayoría de los autores insiste en la misma dirección: son "acciones institucionales organizadas", dejando claro que pueden ser "actividades formales y no formales" (Paz, 1986: 11).

c) Actuaciones formales, no formales e informales

Pese al avance que supuso la definición de Nairobi, en la Quinta Conferencia Internacional, celebrada en 1997 en Hamburgo, se da un nuevo paso en la consideración de lo que se entiende por Educación de Adultos, tal como reconocen Cabello (2002: 60), Requejo (2003: 56) y otros. En efecto, se habla de "procesos de aprendizaje formal o no" y además se incluye "toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en la sociedad" (UNESCO, 1997: 289). Curiosamente, un antecedente de este enfoque mucho más global lo encontramos casi un siglo antes, en la concepción de la educación popular escandinava (Maflo, 1969: 28).

En consecuencia, podemos concluir que las diferentes definiciones han ido evolucionando en lo referente a la naturaleza de la actividad educativa; tanto es así que en el momento presente se tiene a considerar que la Educación de Adultos comprende todas las actividades educativas que producen aprendizajes y que pueden tener una doble naturaleza: en unos casos, son intencionales, sistemáticas y organizadas, vehiculadas por alguna institución y con la mediación de algún profesional (hablaríamos de enseñanzas formales si además están reguladas por las autoridades educativas, y de enseñanzas no formales, si no lo están); otras veces, las actividades pueden tener efectos educativos, aunque no se hayan programado de forma sistemática ni con una intención expresamente educativa (en tales casos hablamos de efectos educativos espontáneos, ocasionales y difusos, que es lo que da lugar a hablar de educación informal).

No obstante, hemos de tener en cuenta que la clasificación tradicional que distingue entre educación formal, no formal e informal puede tener efectos perjudiciales para la Educación de Adultos, como veremos más adelante.

1.3. Definiciones que destacan los objetivos-contenidos de la oferta educativa

Otros enunciados suelen destacar los objetivos y contenidos de las ofertas educativas para las personas adultas; una cuestión en la que también vemos una evolución que pasa por tres momentos: al principio se instala una concepción humanística e ilustrada de la Educación de Adultos, que con el paso del tiempo va derivando hacia posiciones más instrumentales y compensatorias, y que finalmente se concreta en una perspectiva más global y comunitaria.

a) Concepción humanística e ilustrada

La concepción humanística e ilustrada define unos objetivos y contenidos en términos restrictivos. Hely (1963: 20) relata que en los comienzos la expresión Educación de Adultos era muy restrictiva, limitándose a la formación de los adultos en las artes liberales, en filosofía, en derecho, en economía, etc., temas que, por su naturaleza, los niños no podrían comprender. Esta concepción, según Hely, se extendió principalmente entre los obreros cultos de Gran Bretaña y en las escuelas populares de Escandinavia.

En el caso de Gran Bretaña, se entendía que la Educación de Adultos debía ocuparse de la vida, pero no de los medios para ganarla. De mismo modo, en Escandinavia se decía que "la escuela popular no prepara para un oficio, no proporciona una competencia especial"; solo trata de formar "ciudadanos cultos, ilustrados no en la fuente de un saber abstracto y universalmente válido, sino en las fuentes de la cultura autóctona" que tiene su recompensa en sí misma; por esta razón la Escuela

Popular Superior nórdica no preparaba para una profesión (Maíllo, 1969: 27). En ambos países se daba poca importancia al contenido de las enseñanzas y se privilegiaba la formación intelectual en sí misma: enseñar a pensar y disfrutar con el conocimiento.

En esta primera época, los límites de la Educación de Adultos estaban tan definidos que, según la definición de Hutchinson (1949) se trataba de un tipo de educación "sin relación directa con una mejora profesional" y por tanto solo orientada al desarrollo de las "capacidades y aptitudes personales" desde el punto de vista moral, intelectual y social (Hely, 1963: 37).

A pesar de la audacia de la idea (lo que explica su gran aceptación), esta concepción había llegado a ser tan rígida que, según cuenta Hely, sembró confusión y desorden en la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Elsinor en 1949. En dicha conferencia, si bien no se aceptó una definición de Educación de Adultos compartida por todos los delegados, sin embargo sí ejerció una gran influencia la concepción tradicional inglesa representada por la definición de Hutchinson. Tanto fue así que la formación profesional e incluso el aprendizaje de la lectura y la escritura se consideraban fuera de lo que se entendía entonces por Educación de Adultos. Ello explica que en la declaración de Elsinor se reconozca que, aunque "la lucha contra el analfabetismo pertenece teóricamente a la educación de adultos", no obstante "el aprendizaje de la lectura y de la escritura [...], así como la enseñanza técnica [...] no se incluye en la educación de adultos" (OEI/EDA, 1981: 7 y 8)

Reconoce Hely que no resulta difícil comprender la influencia que los británicos ejercieron en esta concepción "humanística" de la formación de las personas adultas, teniendo en cuenta la importante presencia de delegados europeos, sobre todo británicos y escandinavos, que asistieron a la Conferencia de Elsinor (Hely, 1963: 35-38). Pero esta concepción humanística e ilustrada se desvanece con el paso del tiempo y va dando lugar a una concepción, en un primer momento, instrumental y compensatoria y finalmente más global, integradora y comunitaria.

b) La concepción compensatoria y escolar

A medida que pierde vigencia la concepción elitista anterior, en su lugar comienza a tomar fuerza un enfoque más popular, instrumental y correctivo de este tipo de formación. Si decimos *compensatoria*, es porque en algunos países la expresión Educación de Adultos se relaciona con las acciones remediales y reparadoras y se reserva, tanto para la segunda oportunidad de recibir una formación que por diversas razones no se tuvo en la infancia, como para recuperar a los que han fracasado en el sistema escolar. Por otra parte, también se señala que estamos ante una concepción *escolar*, porque se basa el discurso escolar (teorías, principios, métodos, organización, enseñanzas, concepción del educador y del educando, etc.) y en las enseñanzas que conducen a las titulaciones básicas y oficiales; cuestiones que se toman como referencia en la formación de personas adultas.

Asociados a esta concepción podríamos considerar los procesos de escolarización de los adultos durante el siglo XIX y XX y particularmente las acciones encaminadas a la erradicación del analfabetismo. El propio Hely escribe sobre esta educación "correctiva" en su obra: "En la Inglaterra del siglo XIX y principios del XX, la educación de adultos era sobre todo un medio de ofrecer a los adultos la oportunidad de recibir una instrucción que, por diversas razones, no habían tenido en la juventud" (Hely, 1963: 18).

Esta es la acepción que da Ludojoski, afirmando que la Educación de Adultos, en un sentido restringido, busca "la complementación de las insuficiencias que trae un adulto determinado, fundamentalmente en su formación primaria, o la suplencia de la misma en caso de no haberse dado" (Ludojoski, 1972: 31). Una concepción de la que también se hace eco Faure cuando, al referirse a los múltiples significados de la expresión, afirma que uno de ellos indica que la Educación de Adultos

tos "es el sustituto de la primera educación para una gran parte de adultos del mundo; es el complemento de la educación elemental o profesional para muchos individuos que no han recibido más que una enseñanza muy incompleta" (Faure *et al.*, 1973: 289).

En la misma dirección está la definición de Quintana Cabanas que, en su triple clasificación, afirma que la "educación de adultos escolar es la que cuida de dar a los adultos aquellos conocimientos básicos que la escuela debía proporcionarles y no lo hizo; se trata pues de un tipo de educación compensatoria" (Quintana Cabanas, 1987: 91).

Por otra parte, esta concepción también podemos calificarla de *instrumental*, dado que supone una visión instrumentalizada de la acción educativa, cuya finalidad implícita, más allá de declaraciones institucionales, no es el propio desarrollo de la persona sino su ajuste a las realidades socioeconómicas. Prueba de ello es el hecho de que la escolarización masiva de los adultos, y sobre todo de la población trabajadora, se produce a partir de la "toma de conciencia del valor económico de la instrucción" como un medio para el desarrollo industrial y laboral (Léon, 1977: 22).

c) Concepción global y comunitaria

Finalmente, hemos de referirnos a la concepción global y comunitaria que reconocemos en algunas definiciones centradas en los objetivos y contenidos de las ofertas. Esta tercera concepción comienza a abrirse paso a partir de 1976 cuando se celebra la *XIX Reunión de la Conferencia General de La UNESCO* en Nairobi. La importancia que tiene esta reunión es que se trata de una Conferencia General de la UNESCO (de mayor rango y de mayor influencia para los gobiernos), pero dedicada expresamente a la Educación de Adultos.

Desde nuestro punto de vista, en dicha conferencia se avanza en una doble dirección: por un lado, se supera el carácter tanto ilustrado como compensatorio y comienza a asentarse una concepción global, es decir, sin restricción alguna en función de la finalidad de la educación o en base a las características de los participantes; y por otra parte, parece que cede la concepción escolar y compensatoria y se apuesta por una noción menos individualista y más comunitaria de la formación de las personas adultas.

En Nairobi no solo se establece que la Educación de Adultos tiene que ver con la educación formal y no formal (lo que ya hemos comentado anteriormente), también se admite que es tanto para compensar como para cualquier otro proceso educativo "sea cual sea su contenido, nivel y método [...], ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial"; además queda claro que la finalidad de la Educación de Adultos tiene una doble perspectiva: el "un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural" (OEI/EDA, 1981: 83).

Conviene señalar que esta Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976 ha terminado por convertirse en una referencia obligada para los profesionales. Hasta este momento no se había llegado a un acuerdo internacional sobre la expresión Educación de Adultos que, como podemos comprobar en la definición anteriormente citada, se concibe ahora de forma global y comunitaria, es decir, en unos términos menos restrictivos y desde una perspectiva ampliamente integradora de lo individual y lo social.

La doble perspectiva individual y social de la definición de Nairobi es algo que destacan algunos autores al relacionar la Educación Permanente con la calidad de vida, como vemos en la definición que propone Dave y su equipo: "La Educación Permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida tanto de estos como de la colectividad. [...] Guarda pues relación con el desarrollo individual y el progreso social" (Dave, 1979: 42 y 54).

Pero esta concepción global y comunitaria se subraya aún más en la Quinta Conferencia Internacional celebrada en Hamburgo en 1997. En esta ciudad alemana, más allá de cualquier precisión sobre los límites de los contenidos y objetivos, se entiende por Educación de Adultos todo tipo de procesos de aprendizaje gracias a los cuales los adultos "desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad" (UNESCO, 1997, 289). Como vemos, una definición sin restricción alguna, donde entran todos los procesos de aprendizaje siempre que su finalidad sea la optimización de las personas adultas y de la propia sociedad: su desarrollo, su enriquecimiento, su mejora, etc.

A diferencia de las concepciones anteriores, entendemos que esta resulta más global por las siguientes razones: a) al contrario de la concepción humanística, no deja fuera ningún proceso educativo, independientemente de su contenido, nivel, método, grado de formalidad, función, etc.; b) no se excluye a ningún educando en función de su nivel de estudios, lo que sí pasaba en la concepción compensatoria.

Y también es una concepción más comunitaria y social (un enfoque que no vemos en la concepción ilustrada ni en la concepción compensatoria) porque: a) concibe el desarrollo en la doble perspectiva individual y social; b) se comienza a considerar la participación comunitaria como uno de los rasgos propios de la Educación de Adultos.

En España, esta concepción global y comunitaria se plasma en un libro del Ministerio de Educación, titulado *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España* (1986), ampliamente aceptado por las instituciones y profesores del momento. Sus autores se pronuncian sobre un nuevo modelo de Educación de Adultos, como "un su subconjunto del proyecto global de educación permanente", y con "cuatro áreas esenciales: la formación orientada al trabajo, la formación para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades cívicas, la formación para el desarrollo personal y, como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base" (MEC, 1986: 17-21).

Por otra parte, algunos planteamientos sociales del citado libro blanco acaban reflejándose en la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) y posteriormente en la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) que, entre los objetivos de la Educación de Personas Adultas, destacan el de "desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica" (BOE, 1990: art. 51. 1; 2006: art. 66.3).

En el caso concreto de Canarias, la *Ley de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias*, aprobada en el parlamento regional en abril de 2003, también plantea la Educación de Adultos de forma global y comunitaria. Esta concepción aparece en varios artículos de la ley (1, 2, 3, 14, 15, 16, etc.), pero sobre todo en el artículo 10, hablando de "la realización de proyectos de desarrollo comunitario con las instituciones y entidades en el ámbito local" (BOC, 2003).

1.4. Definiciones que tratan de precisar quiénes son los participantes

Algunas propuestas definatorias también buscan aclarar quiénes son los destinatarios o usuarios, es decir, los participantes de la Educación de Adultos, tratando de responder, unas veces, a la pregunta ¿a quiénes vamos a llamar personas adultas?, y otras, ¿qué características tienen las personas adultas que se educan? Y nuevamente nos encontramos con una evolución en la que el criterio inevitable de la edad se completa con otros rasgos no menos relevantes.

a) El criterio de edad

Evidentemente, la edad es un elemento clave para definir a las personas adultas. Más aún, la necesidad de poner límites a la edad resulta ineludible si tenemos que resolver algunos problemas prácti-

cos, por ejemplo, cuando se desarrollan programas y proyectos, o cuando se destinan fondos para algunas actividades, o para aportar datos estadísticos que pueden variar con la edad de los sujetos.

Así pues, nos encontramos con definiciones que se refieren a los participantes en función de *la edad de la escolaridad obligatoria*, concretando que la Educación de Adultos va dirigida a los que tienen una edad superior a la edad en la que todavía se obliga a asistir a la escuela. Así se expresan varios autores e instituciones: Liberight y Haygood (1968) se refieren a las "personas que no asisten ya a la escuela de forma regular y con plena dedicación" (Lowe, 1978: 27); según el Instituto Canadiense de Educación de Adultos, el destinatario es "el adulto que ha dejado el sistema escolar regular" (Villanueva, 1987: 30); Simpson (1972) también nombra la edad, pero no una edad concreta y general para todos, sino "cualquiera que sea la edad a la que ha acabado su formación inicial" (Lowe, 1987: 28); la UNESCO (1974), por razones estadísticas, se ve obligada a fijar una edad concreta y propone "una edad de quince o más años" (Lowe, 1978: 28); para la *International Standard Classification of Education* son las "personas de quince y más años que no participan en sistemas escolares o universitarios regulares", razón por la cual consideran que la "educación de adultos es sinónimo de educación fuera de la escuela" (Apps, 1985: 77); y para Paz (1986: 11) los participantes son "quienes han superado la edad de la escolaridad obligatoria".

No obstante, definir los usuarios o participantes de la Educación de Adultos a partir de una determinada edad plantea algunos problemas que obligan a completar la referencia a la edad con otros criterios. En razón de tales dificultades, la definición de Nairobi, comentada anteriormente, al referirse a los participantes, obvia la referencia a las edades y simplemente se limita a decir: "las personas consideradas como adultos en la sociedad a la que pertenecen" (OEI/EDA, 1981: 83); lo que se vuelve a repetir en la definición de la Quinta Conferencia de Hamburgo: "personas cuyo entorno social considera adultos" (UNESCO, 1997: 289). Precisamente por ello esta es también la opción que vemos en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*: "personas que la sociedad considera como adultos (MEC, 1986: 17).

Parece que los delegados presentes en la Conferencia de Nairobi y posteriormente en la de Hamburgo, así como los autores del Libro Blanco, poseían una concepción relativa de los participantes o usuarios, según la cual no es posible una definición común para todos, sino que es algo que depende de los países y de los momentos históricos.

b) El criterio de interrupción de estudios que voluntariamente se reinician

No obstante, esta concepción más social y relativa de la edad adulta no parece precisar del todo quienes son los participantes o usuarios de este tipo de formación, porque el mero criterio del final de la edad de la escolaridad obligatoria (aunque esta edad sea diferente según las épocas y países) incluiría entre los participantes de la Educación de Adultos a buena parte de los alumnos de enseñanza media y a los universitarios, pues ya han superado dicha edad de la escolaridad obligatoria.

En tal sentido, nos encontramos con dos nuevas aportaciones al criterio de la edad de la escolaridad obligatoria: por un lado, la interrupción de estudios y, por otra parte, el carácter voluntario que tiene la Educación de Adultos a diferencia, por ejemplo, de la educación escolar. Así Harrington (1977) escribe sobre la educación que tiene lugar "después de un intervalo lejos de las aulas" (Apps, 1985: 79) y Hutchinson señala "las formas de educación voluntariamente cursadas por personas adultas" (Hely, 1963: 37).

c) El criterio de dedicación a la educación como una actividad secundaria

Pero, pese a estas nuevas precisiones, nos encontramos con un nuevo problema: personas con una edad superior a la edad de la escolaridad obligatoria que, después de un período de interrupción de

estudios, voluntariamente vuelven a estudiar, por ejemplo, a los centros de enseñanza media o a la universidad. ¿Hemos de incluir a estos participantes en lo que se entiende por Educación de Adultos? La respuesta la hemos encontrado en la aportación de Verner (1964). Para este autor, son usuarios o participantes de esta formación aquellos para quienes la tarea de formarse y aprender representa en sus vidas una actividad secundaria; concretamente destaca en su definición que la Educación de Adultos es para "personas cuya participación en tales actividades es subsidiaria y complementaria de una función productiva primordial en la sociedad" (Apps, 1985: 78).

Tiene interés la aportación de Verner, que le lleva a distinguir entre roles primarios y secundarios en relación con la educación y la producción. Desde este punto de vista, para un niño el rol de alumno ocupa un primer puesto en la jerarquía de roles; sin embargo, para una persona adulta, el ser productivo es un rol primario, desplazándose el rol de alumno a un segundo o tercer lugar. Lo que quiere decir que para un adulto la educación siempre será una actividad secundaria y no podrá dedicarse a ella a tiempo completo, como sí sucede en el caso de los niños y adolescentes.

1.5. Definiciones centradas en el concepto de Educación Permanente

También están las definiciones que tienden a establecer una estrecha relación entre Educación de Adultos y Educación Permanente. Ya vimos en otro ensayo de esta serie (Medina, 2012b) que algunos autores e instituciones en el pasado han llegado a identificar uno y otro rótulo, pero en la actualidad ya no se identifican estos dos conceptos, aunque sí se admite que la vinculación entre ambos es estrecha, o mejor dicho, que la idea de Educación de Adultos que poseemos hoy se nutre de buena parte de las características de lo que actualmente se entiende por Educación Permanente.

Además del principio de educabilidad, implícito en el concepto de Educación Permanente, que ha resultado ser fecundo para hacer más creíble la formación de las personas adultas, las definiciones sobre la Educación de Adultos a partir de las características de la Educación Permanente insisten en tres aspectos fundamentales: la Educación Permanente como un principio, como calidad de vida y como articulación horizontal y vertical, tres perspectivas que se aplican a la Educación de Adultos.

a) La Educación Permanente como principio educativo

Muchos autores (Coombs, 1971; García Aretio, 1989; Marín Ibáñez, 1977, entre otros) reconocen que la Educación Permanente surge como respuesta a lo que se ha venido en llamar crisis de los sistemas educativos formales. Según los estudiosos del tema, la respuesta a semejante crisis obliga a concebir la educación en un "continuo existencial cuya duración se confunda con la vida misma", lo que lleva consigo "transformaciones radicales que afecten a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación" (Faure *et al.*, 1973: 322 y 219).

En realidad, se está hablando de un principio educativo de carácter general que haga posible en la práctica que los individuos puedan educarse a lo largo de toda la vida. Así lo vemos en la concepción que proponen Faure y sus colaboradores: "La educación permanente no es un sistema ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes" (Faure *et al.* 1973: 65).

Esta es la concepción que vemos también en la obra dirigida por Dave (1979), al insistir en que la Educación Permanente "actúa a modo de principio organizativo y unificador de distintas tendencias, cualesquiera que sean el estadio, forma y modelo de educación" (pág. 21); un principio que debe tenerse en cuenta en las políticas educativas, pues afecta tanto a la educación de los niños como de los jóvenes, adultos y ancianos, por lo que no se puede confundir con la Educación de Adultos, dado que esta se entiende como un subconjunto de aquella. Por tanto, estamos ante un principio que, dado que afecta a todo tipo de educación, se aplica también a la Educación de Adultos. Por ello,

algunas definiciones, como la del Libro Blanco antes citado (MEC, 1986: 17), consideran la Educación de Adultos como un “subsistema de un proyecto global de Educación Permanente”.

b) Educación Permanente como calidad de vida personal y colectiva

Entre las características del concepto de Educación Permanente que señala el grupo de investigadores coordinados por Dave, no solo se afirma que la Educación de Adultos se considera un subconjunto de la Educación Permanente, sino que la finalidad es mejorar la calidad de vida: "El objetivo final de la educación permanente viene dado por el mantenimiento y la mejora de la calidad de vida" (Dave, 1979: 55).

No obstante, la calidad de vida no es algo que se limita exclusivamente al desarrollo personal o individual. En el sentido profundo de la Educación Permanente, el desarrollo personal se considera inseparable de progreso social y de la mejora comunitaria. Lo que se busca es "mejorar la calidad de vida de los individuos y de la colectividad" (Dave, 1979: 42).

c) Articulación vertical y horizontal de la Educación Permanente

Este es otro de los rasgos del concepto de Educación Permanente de gran aplicación al campo de la Educación de Adultos. En palabras de Trilla (1993a: 143), estamos, en este caso, ante dos componentes descriptivos de la Educación Permanente: uno de ellos apunta a la extensión vertical del concepto de educación como una actividad que se prolonga a lo largo de toda la vida de los individuos; el otro, a la extensión horizontal del concepto de educación, entendiéndolo por ello que los seres humanos no se educan solo en las instituciones escolares al uso sino que se educan en la comunidad.

En el texto de Dave esta doble articulación vertical y horizontal es clave para entender el concepto de Educación Permanente. Así, se explicita la articulación vertical afirmando que "la educación es un proceso permanente" o que la "educación permanente se extiende a lo largo de la vida del individuo" (Dave, 1979: 54). Por otra parte, en relación con la articulación horizontal, se afirma que "la comunidad desempeña también un importante papel en el sistema de educación permanente", y por tanto, que "las instituciones de educación, escuelas, universidades y centros de formación, etc. son importantes, pero solo en la medida en que son uno de los medios para el logro de las aspiraciones de la educación permanente. Ya no disfrutan del monopolio de educar a la gente y no pueden existir al margen de otros órganos educativos de la sociedad" (Dave, 1979: 54).

Vemos por tanto que, con la articulación vertical y horizontal de la educación, se está haciendo un planteamiento más flexible del tiempo (articulación vertical) y del espacio (articulación horizontal) educativo. En el campo de la Educación de Adultos esta flexibilidad espacio-temporal se convierte en un elemento esencial para que cumpla con la función social que le es propia.

1.6. A modo de conclusiones sobre las concepciones de la Educación de Adultos

Hasta aquí, el recorrido por las definiciones de la expresión Educación de Adultos: un análisis histórico y conceptual que nos servirá posteriormente para acotar el concepto de Educación de Adultos que vamos a utilizar en este ensayo. En el cuadro núm. 1 podemos ver un resumen de las características y de la evolución que ha podido experimentar el concepto de Educación de Adultos visto a través de diferentes autores e instituciones.

Cuadro 1: Características y evolución conceptual de la Educación de Adultos

Tipo de actividad	Objetivos y contenidos	Los participantes	Educación Permanente
1º) Actuaciones sistemáticas y formales Instituto Canadiense de Educación Adultos, 1971	1º) Concepción humanística e ilustrada Hutchinson, 1949	1º) Edad superior a la escolaridad obligatoria Instituto Canadiense de Educación Adultos., 1971	1º) Educación permanente como principio Faure, 1973
2º) Actuaciones formales y no formales Conferencia General Nairobi, 1976	2º) Concepción compensatoria y escolar Ludojoski, 1972	2º) Interrupción de estudios que voluntariamente se reinician Harrington, 1977	2º) Educación permanente y calidad de vida personal y colectiva Dave, 1979
3º) Actuaciones formales, no formales e informales Conferencia Internacional de Educación de Adultos Hamburgo, 1997	3º) Concepción global y comunitaria Conferencia Internacional de Educación de Adultos Hamburgo, 1997	3º) La educación como una actividad secundaria Verner, 1964	3º) Educación permanente como apertura vertical y horizontal. Dave, 1979

Si analizamos las definiciones anteriores y el aspecto que destacan, vemos claramente que la Educación de Adultos, como ya se ha dicho, no siempre se ha entendido del mismo modo, sino que ha habido tradiciones y corrientes distintas que han vertebrado las actuaciones profesionales de modo desigual a lo largo del tiempo. La evolución experimentada a lo largo de los últimos cien años pone de manifiesto cuatro tendencias fundamentales que podemos resumir del siguiente modo en función del aspecto que se destaque:

- Teniendo en cuenta el *tipo de actividad*, se progresa desde una concepción tradicional y restrictiva de la Educación de Adultos hacia una visión más amplia y moderna en la que se valoran las actividades educativas en función del tipo de aprendizaje optimizante, independientemente de que sean formales, no formales o informales.
- Con relación a los objetivos y contenidos de la *oferta educativa*, también se evoluciona desde unas posiciones muy restrictivas, centradas en el individuo y en la escuela, hacia un enfoque más amplio de carácter social y comunitario de la Educación de Adultos donde el desarrollo personal se considera inseparable de la mejora social.
- Respecto de los *participantes*, igualmente vemos una transformación desde una orientación negativa (los que fracasaron, los que no tienen la Formación Básica, los que no fueron a la escuela, etc.) hacia una mirada global positiva, sin restricciones de ningún tipo, admitiendo que la Educación de Adultos, a diferencia de otros tipos de educación, es la educación de las personas adultas, que se forman libremente, aunque con una dedicación parcial.
- Finalmente, en lo tocante a la *Educación Permanente* por su relación con la Educación de Adultos, se destaca la idea de principio general que afecta a todo tipo de educación o destinatario, se vincula con la calidad de vida y se asocia, desde el punto de vista organizativo, a su articulación horizontal (comunidad) y vertical (a lo largo de la vida).

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO REALIDAD O FENÓMENO EDUCATIVO

Si en el apartado anterior hablamos de la Educación de Adultos desde el punto de vista conceptual, ahora en este apartado nos centramos en los cambios que ha experimentado este sector de la educación como un hecho o como una realidad social.

Para ver la diferencia, conviene precisar que el término *educación* se puede entender de varias formas según los autores. Sanvisens (1987: 5-13) distingue entre educación como hecho o realidad, educación como actividad o proceso, educación como efecto o resultado, educación como relación y educación como tecnología. Por su parte, Moore (1987: 16-19) distingue entre educación como fenómeno y educación como conjunto de prescripciones. En nuestro caso, hablamos de educación, bajo tres puntos de vista, cuyo resumen tenemos en el cuadro 2: a) educación como *actividad o proceso*, b) educación como *saber educativo* y c) educación como *fenómeno educativo*.

Cuadro 2. Tres puntos de vista sobre la educación

Educación	Percepción y análisis
a) Como actividad o proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de comunicación, mediacional - Actividad profesional que persigue determinados fines - Utiliza métodos y técnicas para conseguir los fines
b) Como saber educativo	<ul style="list-style-type: none"> - La concepción de ese fenómeno y de esa actividad - El modo de entender esa realidad educativa - El saber educativo que subyace a la práctica
c) Como fenómeno educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad, hecho social - Organización: centros, redes, usuarios - Entramado social y político propio de la educación - Realidad educativa: regulada, historia, tendencias, etc.

En su aplicación al tema que nos ocupa, nos referimos a la Educación de Adultos como *actividad o proceso* cuando se describe la actividad que realizan las personas adultas al formarse, que se supone que se ejecuta de una forma determinada y que produce unos resultados. Es esta una perspectiva que responde a la siguiente pregunta: ¿en qué consiste la educación que realizan las personas adultas? La respuesta, desde este punto de vista, es que se trata de una actividad mediada por el proceso de la comunicación que tiene lugar entre profesores y alumnos, utilizando determinados métodos, etc. Una actividad o proceso, según Sanvisens (1987: 8), que tiene un doble sentido: “como influencia o ayuda exterior”, y también “como formación y configuración intrínseca de la persona”.

Sin embargo, hablamos de la Educación de Adultos como *saber educativo* cuando nos referimos al entramado de conocimientos y teorías referidas a la formación de las personas adultas. En este caso aludimos a la ciencia creada o el conocimiento disponible sobre este sector de la educación; lo que para León (1977: 19) son “las anticipaciones doctrinarias o los proyectos” y lo que para Moore es “el conjunto de prescripciones” (1987: 18). La pregunta que responde a esta perspectiva podría ser la siguiente: ¿qué entendemos por Educación de Adultos? Lo que en un primer momento nos remite al modo de concebir esta realidad, a las teorizaciones que se han dado a lo largo de la historia, a las definiciones que aportan los autores, etc.

Finalmente, la Educación de Adultos como *fenómeno educativo* nos remite a un hecho social que se observa, un fenómeno de la realidad que percibimos. Si formuláramos aquí una pregunta esta sería la siguiente: ¿cuál es la realidad y la dimensión social de la Educación de Adultos? Aplicando las palabras de Sanvisens, en este caso vemos la educación como un hecho social o una manifestación humana, es decir, nos referimos a “todo el entramado social y político que se refiere a la actividad de la enseñanza y a su organización y desenvolvimiento”, que se expresa esencialmente en “la actividad, labor o tarea que se realiza en los centros” (Sanvisens: 1987: 7) y que cuenta con el correspondiente respaldo normativo por parte de las autoridades educativas de los Estados. Así, hablar de la educación como fenómeno educativo es referirse a todo el armazón social y político de la educación, su legislación, sus profesionales, el tipo de organización, las tendencias, los centros, los usuarios, etc.

En el apartado 1 de este texto se hace un recorrido por las diferentes definiciones y concepciones que de la Educación de Adultos se han aportado a lo largo de su corta historia. Un enfoque por tanto centrado en el saber educativo, que nos ha permitido constatar que la Educación de Adultos, lejos de entenderse de una misma forma, ha sido objeto de múltiples definiciones y concepciones, a las que no ha sido ajena la práctica educativa según las épocas.

Pero, para tratar de acordar en lo que vamos a entender por Educación de Adultos (ajustándonos al concepto de educación y en el marco de la Educación Permanente por supuesto) no basta con analizar el conocimiento y saber lo que se dice o lo que se ha dicho; es necesario completar la mirada acerca de lo que pasa, ver lo que sucede, analizar el fenómeno. Esto es lo que pretendemos a continuación en este apartado 2: acercarnos a la realidad y hacer una breve descripción del campo, así como una selección de los problemas existentes y cambios que se han producido en relación con los procesos de formación de personas adultas.

Así, si vemos lo que sucede en los centros, si conocemos lo que piensan los profesionales, si percibimos las vivencias de las personas adultas como participantes, si contrastamos la formación que se posee en la edad adulta, si analizamos los datos de participación, etc., nos encontramos unas experiencias educativas que han experimentado en los últimos años una importante evolución; pero al mismo tiempo perviven problemas tradicionales que, a nuestro juicio, no representan otra cosa que la expresión de la confusión reinante respecto a lo que se entiende por Educación de Adultos y que, tal como hemos expresado en otros trabajos (Medina, 1997 y 2003), está impidiendo su desarrollo. Examinemos con detalle esta situación.

2.1. Incremento de la demanda de formación

Uno de esos cambios más señalados que se ha experimentado en la Educación de Adultos, que además representa una situación inédita en la educación, se refiere al incremento de la demanda de formación por parte de los que ya han superado la edad de la escolaridad obligatoria. Nos referimos a que el hecho de que las personas adultas decidan participar en algún proceso de formación, aumentar su cultura o mejorar su aprendizaje es algo que antes apenas existía, pero en las últimas décadas se ha producido una verdadera explosión educativa en este sentido.

Cuadro 3. Participación de personas adultas en actividades formativas

Países	Índice de participación
Suecia	52,5
Nueva Zelanda	47,5
Suiza (alemana)	44,7
Reino Unido	43,9
Estados Unidos	39,7
Australia	38,8
Canadá	37,7
Holanda	37,4
Suiza (francesa)	33,7
Irlanda	24,3
Bélgica (flamenca)	21,2
Polonia	13,9

Fuentes: Bélanger, 1999, pág. 194-195; Bélanger y Valdivielso, 1997, pág. 2

Desde el comienzo de los años 80 se viene comprobando, sobre todo en los países desarrollados, un incremento cada vez mayor del número de personas adultas que acude a diferentes centros (públicos y privados) o instituciones con la intención de aprender. Los datos estadísticos de algunos países de nuestro entorno hablan por sí mismos de este incremento de la demanda de formación por parte de las personas adultas. En el cuadro número 3 podemos ver estas cifras de participación, según diferentes países, ordenados de mayor a menor participación.

En Canarias, en una investigación llevada a cabo en 1991 por la Consejería de Educación y la UNESCO, se ha podido constatar que el porcentaje de personas de 16 a 65 años que en ese año participaba en actividades de formación estaba en el 20,5% (Valdivielso y Rodríguez, 1997: 135).

Desde principios de los noventa reconocían ya algunos autores (Federighi *et al.*, 1993) que este crecimiento, casi exponencial, probablemente significaría que, en la primera década del siglo XXI, en la Unión Europea podríamos acercarnos a la cifra de unos 100 millones de ciudadanos adultos que se forman cada año.

Los datos del cuadro anterior son de participación. Pero, teniendo en cuenta que las ofertas son limitadas ¿participan todos los que lo desean? Solo de algunos de los países anteriores tenemos la respuesta. Bélanger y Valdivielso (1997: 3), con la intención de definir no solo la participación en las ofertas, sino también con la pretensión de cuantificar la magnitud de la demanda de participación, distinguen en su investigación cuatro categorías diferentes con relación a la participación de las personas adultas en actividades de formación: a) *participación intensiva*: participantes con más de 96 horas de aprendizaje al año; b) *simple participación*: participantes con menos de 96 horas de aprendizaje al año; c) *participación potencial*: no participantes que expresan el deseo de participar; d) *no participación*: no participantes que no desean participar.

Los resultados en base a estas cuatro categorías, que nos dan una cierta medida de la demanda de participación, vienen en el cuadro número 4 y, como podemos apreciar, si a los datos anteriores de participación efectiva, añadimos los de participación potencial (porcentaje de gente que quería participar pero que por diferentes razones no pudo hacerlo), nos encontramos con una magnitud de la demanda explícita de formación (resultado de la suma de las categorías a, b y c) que, según los países del cuadro 4, es como sigue: Canadá, 64%; Suiza alemana, 66%; Suiza francesa, 60%; Estados Unidos, 56%; Holanda, 57%; Polonia, 26%.

Cuadro 4. Porcentaje de participación de personas adultas según categorías de participación

Categorías de participación	Canadá	Suiza (alemana)	Suiza (francesa)	Estados Unidos	Holanda	Polonia
a) <i>Participación intensiva</i>	18	16	13	14	17	5
b) <i>Simple participación</i>	21	27	19	27	21	9
c) <i>Participación potencial</i>	25	23	28	15	19	12
d) <i>No participación</i>	36	34	40	44	43	74
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Bélanger y Valdivielso, 1997, pág. 3.

Otra medida de este incremento de la demanda de formación podemos obtenerla a partir de la cifra de participantes de los centros públicos de Educación de Adultos. En el cuadro número 5 vemos el aumento del alumnado que ha tenido lugar en diferentes períodos en algunas Comunidades Autónomas de España.

Cuadro 5. Incremento del alumnado de Educación de Adultos en España

Localidad	Período	Cifras	Incremento
Andalucía	87-88	44.943	36 % (en 3 años)
	90-91	61.367	
C. Valenciana	1986	28.000	53 % (en 8 años)
	1993	43.000	
Murcia	82-83	5.000	110 % (en 4 años)
	85-86	10.512	
Galicia	80-81	2.377	530 % (en 12 años)
	91-92	14.994	
Canarias	90-91	59.054	18 % (en 4 años)
	93-94	70.123	
País Vasco	89-90	10.341	27 % (en 1 año)
	90-91	13.129	

Fuentes: Elaboración propia a partir de los datos que aportan Requejo (1994), Consejería de Educación y Ciencia (1991), Sauri (1985), Sanz (1995), Alcaraz (1986) y Consejería de Educación, Cultura y Deportes (1995)

Los datos del cuadro anterior son de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX. Una información más actualizada con datos de la primera década de este siglo la tenemos en el cuadro siguiente núm. 6. Como se puede ver en dicho cuadro, las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación nos dicen que en el curso 2011-2012 el total de personas adultas, españolas y extranjeras, que realizaba algún tipo formación ascendía a 792.006. En este total, que se distribuye por Comunidades Autónomas, se distingue entre *enseñanza formal* (71,8%), es decir, reglada y regulada por las autoridades educativas del Estado (Enseñanzas Iniciales de nivel I y nivel II, Educación Secundaria presencial y a distancia, Pruebas libres para el Graduado y el Bachillerato, Lengua Castellana, Lengua Catalana, Lengua Valenciana, Lengua Gallega, Preparación para la prueba acceso a la Universidad de mayores 25 años, Preparación para la prueba de acceso a los Ciclos de Grado medio, Preparación para la prueba de acceso a los Ciclos de Grado Superior y Otras enseñanzas técnico profesionales) y *enseñanza no formal* (28,2%), que no cuenta con regulación alguna por parte de las autoridades educativas (Alfabetización y Formación Inicial, Ampliación Cultural y Formación Personal, Desarrollo Personal, Desarrollo Comunitario, Lenguas Extranjeras, Lenguas Españolas, Informática, Enseñanzas dirigidas al Mundo Laboral y Otros cursos). También vemos en el cuadro los datos de población española (676.094, el 85,4%) y población extranjera (115.912, el 14,6%) que se forma en ese curso.

La ventaja que vemos en el cuadro anterior, núm. 6, es que ya contamos en España con datos oficiales del sector de la Educación de Adultos a nivel de todo el Estado y por Comunidades Autónomas; una estadística que comienza a realizarse en el curso 1999-2000. No obstante, en las cifras del citado cuadro no se recoge la totalidad de personas adultas que realmente se forma cada año en las diferentes CCAA: muchas veces solo se aportan datos de los centros oficiales de Educación de Adultos; no siempre se incluye la participación en ofertas a distancia; y mucho menos la relación de trabajadores, parados o en activo, que se forman. En realidad, la cantidad de personas adultas que se forma cada año es mucho mayor, sobre todo si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente sobre los datos de la UNESCO y los incrementos que se reflejan en el cuadro 5.

En el caso de la enseñanza a distancia, el incremento de las cifras de alumnos es también claramente significativo. Según datos aportados por el Ministerio de Educación y Ciencia, el total de alumnos matriculados en el CENEBAD, INBAD y UNED era 158.136 en 1988, cifra que se incrementa en 200.864 en el año 1992, lo que representa un incremento del 27,02% en cuatro años (MEC, 1992).

Cuadro 6. Estadística de Educación de Adultos. España, curso 2010-2011

Territorio	Alumnado español		Alumnado extranjero		Total
	Enseñanza formal (1)	Enseñanza no formal	Enseñanza formal (1)	Enseñanza no formal	
Andalucía	123.314	83.180	16.825	1.803	225.122
Aragón	13.455	12.415	4.468	861	31.199
Asturias (Principado de)	4.962	3.723	921	293	9.899
Balears (Illes)	13.397	3.543	2.846	2.044	21.830
Canarias	29.644	2.283	2.045	26	33.998
Cantabria	3.861	4.441	694	347	9.343
Castilla y León	14.616	23.594	2.356	2.004	42.570
Castilla-La Mancha	27.791	26.388	4.340	1.548	60.067
Cataluña	77.589	0	27.678	0	105.267
Comunitat Valenciana	44.239	0	8.676	2.731	55.646
Extremadura	15.055	6.337	787	134	22.313
Galicia	8.885	0	1.074	0	9.959
Madrid (Comunidad de)	44.655	28.033	13.468	2.766	88.922
Murcia (Región de)	9.375	7.122	838	2.307	19.642
Navarra (Cd. Foral de)	3.125	2.809	1.481	180	7.595
País vasco	31.387	0	7.981	0	39.368
Rioja (La)	3.126	1.276	1.326	152	5.880
Ceuta	1.137	204	379	57	1.777
Melilla	728	405	237	239	1.609
TOTAL ESPAÑA	470.341	205.753	98.420	17.492	792.006
Tipo de alumnado y %	676.094; 85,4%		115.912; 14,6%		100%
% Enseñanza Formal					71,8%
% Enseñanza no Formal					28,2%
(1) Los datos de Cataluña se han incluido en "EE. Iniciales II", aunque en Cataluña no se contempla esta desagregación de enseñanzas.					
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECED (2011). Estadística de Educación de Adultos, curso 2010-2011. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.					

En relación con la formación que se realiza en las empresas, los datos no son menos relevantes, como vemos en el cuadro 7, sobre los participantes en procesos de formación que se realizan en las empresas, una información que se publica en la memoria de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM, 1999).

Cuadro 7. Participantes en actividades de formación. Empresas españolas

Años	Participantes certificados
1993	294.219
1994	780.578
1995	1.242.641
1996	1.267.021
1997	1.335.477
1998	1.342.812

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del FORCEM (1999), pág. 66

En el cuadro número 7 podemos ver el incremento de trabajadores en activo del sector privado que han participado en actividades de formación desde 1993 (un total de 294.219 trabajadores) hasta 1998 (la cifra se eleva esta vez a 1.342.812 trabajadores), lo que representa un incremento del 356% (FORCEM, 1999). Nos dice además el FORCEM que en 1993 los trabajadores asalariados que realizaron actividades de formación representaban un 4,56 % respecto del total de trabajadores asalariados del sector privado; pasados cuatro años, en 1996, el porcentaje de estos trabajadores que realiza algún tipo de formación en las empresas se eleva al 18,03%.

En realidad, lo que está pasando, sobre todo en los países desarrollados, es que se está produciendo una inversión de la tendencia tradicional y sucede que el volumen de población adulta que participa en procesos sistemáticos de aprendizaje ya es mayor que el volumen de población infantil y adolescente escolarizada, creando todo un sector educativo, que además está dando trabajo a buen número de profesionales de la educación. En términos similares se expresa el director del Instituto de la Educación de la UNESCO con sede en Hamburgo: "En estos países la cantidad de personas adultas que participan en actividades organizadas de aprendizaje es la misma, si no mayor, que la de los alumnos registrados conjuntamente en las escuelas primarias y secundarias" (Belanger, 1999: 195)

A nivel internacional, es una situación de la que viene advirtiendo la UNESCO desde mitad de los años 80, proponiendo a los Estados miembros que adapten los sistemas educativos a esta nueva situación.

¿Qué razones pueden explicar este incremento de la participación de personas adultas en los procesos de formación? Sin duda que son muchas las razones y todas relacionadas entre sí. Pero, desde nuestro punto de vista, en primer lugar tendríamos que hablar de los cambios demográficos que han tenido lugar en los países desarrollados en relación con la esperanza de vida y la estructura de la población: en 1900 la esperanza de vida de los españoles estaba en 34 años y en 2007 vemos que ha subido a 83 años para los hombres y 87 para las mujeres; una realidad que ha transformado radicalmente la estructura de la población, de tal manera que, como vemos en el cuadro 8, los que tienen 60 y más años eran en Canarias el 10% en 1970 y suben al 16,5 en 2005; del mismo modo los que tienen entre 40 y 59 años en el mismo período pasan del 19 al 26,2%.

Dicho de otra manera, las personas adultas son muchas más y viven mucho más, dedicando buena parte de su tiempo libre y de trabajo a la formación. ¿Por qué precisamente a la formación? Debido a los cambios económicos y sociales que están mutando el comportamiento de la sociedad en general y de los trabajadores en particular. Nos referimos al desarrollo de las tecnologías de la información y con ello a la nueva cultura que valora la formación continua frente a la formación inicial, con su repercusión en los cambios que está experimentando el mercado laboral (incorporación masiva de la mujer, feroz competitividad, paro sobre todo entre los jóvenes, precariedad, temporalidad, etc.).

Cuadro 8. Población según tramos de edad en Canarias en 1970 y en 2005

Tramos de edad	Canarias, 1970	Canarias, 2005
0-19	43,0	21,2
20-39	28,0	36,1
40-59	19,0	26,2
60 y más	10,0	16,5
Total	100,0	100,0

Fuente: INE. Instituto Nacional de Estadística. Datos de 1970 y de 2005.

A la vista de estos datos y cambios sociales, todo parece indicar que hablar de educación ahora ya no es lo mismo que antes. Tradicionalmente se ha creído que la educación y la enseñanza era cosa

de la escuela, para niños y adolescentes, y que toda la educación se limitaba a una formación inicial, situación que además se veía reforzada por el hecho de que las personas adultas que realizaban actividades de formación representaban unas cifras tan reducidas que resultaban prácticamente inexistentes.

Pero las cosas han cambiado radicalmente: ni la escuela tiene ya el monopolio de la educación, ni basta con la formación inicial para defenderse en la vida o asegurarse un puesto de trabajo. Insiste Bélanger que en el mundo de la educación se ha producido un desplazamiento del centro de gravedad: "Hemos alcanzado una nueva era en la historia de la educación, en la cual el centro de gravedad se está desplazando definitivamente de la educación inicial a la continua" (Bélanger, 1999: 197). Es evidente que está surgiendo un importante sector educativo que, por su dimensión y por el volumen de población que participa, está cuestionando buena parte de las previsiones educativas de los estados modernos.

¿Por qué este cuestionamiento? Pues porque en gran parte de los países nos encontramos un sistema educativo pensado en torno a la escuela y diseñado para la formación inicial. Lógicamente, cuando principalmente los que tienen que formarse y aprender son los niños, los adolescentes y los jóvenes universitarios no hay problema: el sistema educativo está esencialmente pensado para ello, para la formación inicial de las nuevas generaciones cuya actividad principal, se supone, no es otra que la de estudiar.

Pero cuando se produce esta avalancha de personas adultas que quieren formarse y aprender y además quieren hacerlo como una actividad secundaria (porque tienen otras responsabilidades sociales, laborales y familiares), surgen los problemas, tanto en los sistemas formales de enseñanza, como en la gran amplitud de ofertas no formales.

2.2. Cambios en la oferta educativa

Al mismo tiempo, este incremento casi exponencial de la demanda está ocasionando cambios en la oferta educativa en un doble sentido: han crecido en número y variedad las instituciones dedicadas a la formación de personas adultas; y se amplían cada vez más, y se diversifican, las propuestas educativas que estas instituciones ponen a disposición de los públicos adultos.

Ya hemos dicho antes que la escuela, y en general los centros escolares, desde los orígenes dedicados a la enseñanza, han perdido la exclusiva de la formación sistemática. Estábamos acostumbrados a ver que prácticamente toda la formación se impartía en las instituciones convencionales (escuelas, institutos, universidades, etc.) y se constata actualmente que, en lo que se refiere a la formación de personas adultas, se han multiplicado las instituciones y agentes proveedores. Así observamos que ofrecen actividades de formación para adultos tanto las instituciones públicas (a todos los niveles: central, autonómico, provincial, insular y local), como las organizaciones no gubernamentales, las fundaciones, las instituciones privadas y las propias empresas.

Los hechos esta vez vienen a demostrar que la formación, cuando se dirige a personas adultas, se imparte, no solo en la escuela y en el tiempo escolar, sino en otros lugares y en otros tiempos. Técnicamente, podríamos decir que, en el campo de la formación de las personas adultas, se han modificado las coordenadas espacio-temporales tradicionales de la educación (Medina, 1998a). En efecto, han cambiado los espacios para la formación y esta, además de tener lugar en los centros educativos al uso, se ubica también en el propio domicilio, en las empresas y en los centros de trabajo, en las asociaciones de vecinos y en las casas de la cultura, en las bibliotecas y en los museos, en los centros de profesores y en los centros hospitalarios, en los sindicatos, en los clubes, en los centros de recreo, etc.

A lo largo de la historia, las denominaciones de estas instituciones que proveen de formación a las personas adultas han sido diversas. A partir de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, que se fundan en el siglo XVIII, se crean multitud de organismos y centros a lo largo de los siglos XIX y XX: Ateneos, Escuelas de Trabajadores, Academias Cívicas, Círculos Obreros, Casas del Pueblo, Gabinetes Literarios, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Populares, Centros Cívicos, Misiones Pedagógicas, Centros de Educación Permanente, Universidades Populares, Centros de Educación de Adultos, etc.

Por otra parte, a todo esto hay que sumar la creación de entidades públicas, entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, para impartir formación a distancia a la población adulta: el Bachillerato Radifónico, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) y el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CE-NEBAD). También hay que añadir aquí un singular centro de educación de personas adultas, Radio ECCA, que se crea en Canarias y posteriormente se extiende al resto del territorio español.

Además, aparte de la ubicación, han cambiado también los tiempos para el aprendizaje: para los adultos la formación no comienza cada año necesariamente en septiembre, ni existe un tiempo de estudio a diferencia de un tiempo de vacaciones; las necesidades de aprendizaje se satisfacen a lo largo de todo el año, con muy poco tiempo de dedicación y no siempre de forma continuada, a veces incluso intermitentemente.

La diversidad de la oferta ha ejercido de este modo su influencia en la propia concepción de la Educación de Adultos, tradicionalmente centrada en la alfabetización o, todo lo más, en la obtención del Certificado de Estudios Primarios o título de Graduado Escolar. Esa concepción tradicional ha cambiado y en la actualidad se han ampliado las ofertas a todo tipo de formación, cursos y contenidos, sea enseñanza reglada o no reglada, presencial o a distancia, formal o no formal; del mismo modo que proliferan cada vez más las iniciativas y los grupos autónomos de autoaprendizaje y de participación social.

En realidad, la diversidad de las ofertas se ha convertido en la norma, lo que dificulta su clasificación. No obstante, en un intento de categorización, que nos sirva para dar una visión del amplio y diverso campo que estamos describiendo (Medina, 2003), podemos clasificar las ofertas de Educación de Adultos del modo siguiente:

- a) *Enseñanzas Oficiales*. Conducen a titulaciones oficiales del sistema educativo formal de un país. En España, estas enseñanzas para las personas adultas del sistema educativo no universitario son: Formación Básica (que conduce al título de Graduado en Educación Secundaria), Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Oficiales de Idiomas.
- b) *Formación Cultural*. Son las ofertas educativas para personas adultas que responden a necesidades de la población, cuya finalidad no es adquirir un título, sino más bien completar o ampliar elementos de nuestra cultura, así como también abrir nuevos horizontes en el terreno intelectual y/o profesional.
- c) *Formación para el Empleo*. Es un tipo de formación relacionada con el trabajo y destinada a los trabajadores que están en activo y a los que se encuentran en situación de desempleo. Se suele denominar también *Formación Laboral*, en la que tradicionalmente se ha distinguido entre *Formación Continua* (para los trabajadores en activo) y *Formación Ocupacional* (para los trabajadores que están en paro).
- d) *Formación Institucional*. Llamamos así a la formación específica que imparten algunas instituciones para sus propios colectivos. En tal caso los contenidos de la formación están directamente relacionados con la naturaleza de la institución que provee las ofertas.

- e) *Formación Especializada*. Es la formación que cumple una función de ayuda y/o acogida a las personas adultas que se encuentran en situación de necesidad o marginación.
- f) *Participación Ciudadana*. Se pueden incluir aquí la diversidad de iniciativas de formación y de participación social, que toman las instituciones y los propios ciudadanos, relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía (derechos y deberes del ciudadano).

Todo nos indica que los participantes de la Educación de Adultos no son solo los analfabetos ni exclusivamente los que fracasaron en la escuela durante la infancia, sino todas las personas adultas, sea cual sea su edad, clase social y su nivel de estudios.

En definitiva, la amplitud y diversidad de los participantes coincide, como es lógico, con el comportamiento de la oferta. Un ejemplo lo tenemos en Canarias: ¿qué tipo de ofertas educativas se ofrece a las personas adultas del Archipiélago? Como ya se ha dicho, en la Comunidad Canaria, como en el resto de las CCAA del Estado español, existe una gran diversidad de instituciones y centros que proveen de ofertas educativas para las personas adultas, pero lamentablemente no tenemos información sobre la totalidad de esas instituciones, sino solo de algunas: entidades públicas, como los Centros de Educación de Adultos, entidades privadas, como es el caso de Radio ECCA, e instituciones de carácter social, como las Universidades Populares.

Con respecto a los centros públicos de Educación de Adultos que dependen de la Consejería de Educación, hay que destacar que han experimentado una importante evolución, sobre todo, a partir del año 1985. Si consultamos las Memorias Estadísticas de la Educación de Adultos de Canarias, comprobamos que, en el período que va desde 1986 hasta 1999, los centros han pasado de 11 a 51, los profesores de 201 a 1.436, y los alumnos de 7.390 a 44.372. Por lo que se refiere a la oferta educativa de estos centros, la información la tenemos en el cuadro 9, donde podemos constatar esa diversidad de la que hablamos.

Cuadro 9. Oferta educativa de los centros públicos de Educación de Adultos de Canarias

Área	Tipo, modalidad y cursos
1. Formación Básica	- Alfabetización (presencial) - Graduado Escolar (presencial y a distancia) - Graduado Educación Secundaria. Inicial y Postinicial (presencial y distancia)
2. Bachillerato	- Primero (a distancia) - Segundo (a distancia) - Tercero (a distancia)
3. Formación Profesional Específica	- Grado Medio (a distancia): Cuidados Auxiliares de Enfermería, Gestión Administrativa, Comercio Exterior. - Grado Superior (a distancia): Educación Infantil, Gestión y Marketing
4. Enseñanzas Oficiales de Idiomas (Inglés EOI)	- Primero: <i>That's English</i> (a distancia) - Segundo: <i>That's English</i> (a distancia) - Tercero: <i>That's English</i> (a distancia)
5. Preparación para los exámenes libres de las enseñanzas oficiales	- Acceso a los ciclos de F. P. (presencial) - Español para extranjeros (presencial) - Graduado en Educación Secundaria (presencial) - Técnico Auxiliar de FPI (presencial) - Preparación prueba oral Permiso Conducir (presencial) - Acceso Universidad > 25 años (presencial)
6. Formación Ocupacional	Se imparten los siguientes cursos, la mayoría de forma presencial: Alemán, Francés, Inglés, Agricultura Biológica, Cultivos Tropicales, Horticultura, Alimentación, Manipuladores de Alimentos, Ayudante de Cocina, Informática, Aplicaciones Informáticas a la Oficina, Gobernanta Hotel, etc.
7. Formación Sociocultural	Se imparten los siguientes cursos, la mayoría de forma presencial: Actividades Físico Deportivas, Artes Plásticas, Cocina, Corte y Confección, Dinámica de Grupos, Educación Física, Habilidades Sociales, Iniciación al Derecho, Planificación Familiar, Técnicas de Búsqueda de Empleo, etc.
Fuente: Díptico informativo Centros de Educación de Adultos. Consejería de Educación. Curso 1999-2000	

Respecto de Radio ECCA, los datos ponen de manifiesto el crecimiento constante de esta institución, cuyo volumen de alumnos, siendo alto ya en los años 80 (en 1986 Radio ECCA contaba con 44.258 alumnos), sigue creciendo con los años, de tal modo que en 1999 el total de alumnos es

de 65.363. La oferta educativa de Radio ECCA también se ha ido ampliando y diversificando con los años y se articula en cinco grandes áreas que vemos en el cuadro 10.

Cuadro 10. Oferta educativa de Radio ECCA en Canarias

Área	Tipo	Áreas y cursos
1. Formación Básica	1.1. Formación Inicial	- Alfabetización - Cultura Popular - Formación Base
	1.2. Formación para Graduados	- Pregraduado - Graduado en Educación Secundaria
2. Bachillerato	2.1. Primero	- Seis módulos
	2.2. Segundo	- Ocho módulos
	2.3. Tercero	- Once módulos
3. Formación Profesional Ocupacional	Administración y Oficinas, Artes Gráficas, Docencia, Idiomas, Medio Ambiente, Relaciones Europeas, Sanidad, Servicios a la Comunidad, Técnicas Empresariales, etc.	
4. Aula Abierta	4.1. Cursos de larga duración	Se imparten los siguientes cursos: Alemán, Francés, Inglés, Contabilidad, Productos y Servicios Financieros, Escuela de Padres y Madres, etc.
	4.2. Cursos monográficos	Se imparten diversos cursos sobre las siguientes áreas: Perfeccionamiento del Profesorado, Servicios a la Comunidad, Técnicas Sanitarias, Habilidades Educativas, Habilidades para la Salud, Habilidades Sociales, Medio Ambiente, Ocio y Tiempo Libre, Apoyo a la Escuela, etc.
5. Otras actividades	Proyectos, programas de cooperación internacional, jornadas, talleres, viajes, etc.	
Fuente: Fundación ECCA (2001). <i>Memoria 1999-2000</i> , páginas 27-39		

La amplitud y diversidad de los participantes y las ofertas la vemos también en la evolución que han experimentado las Universidades Populares en España. Nacen como alternativas de la sociedad civil en el siglo XIX para llevar la formación a las clases populares, fuera y al margen de los circuitos oficiales del sistema educativo (Madrid Izquierdo, 1994). En la actualidad, son instituciones de carácter municipal que promueven la comunicación, la solidaridad, la participación social, la educación y la cultura con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades; y todo ello mediante diferentes actividades socioculturales que se desarrollan a través de cursos, talleres, jornadas, conferencias, debates, encuentros, exposiciones, rutas, actividades físicas, deporte, audiciones, cine, teatro, exposiciones, visitas, etc. Si consultamos las páginas web de las propias Universidades Populares, así como la de la Federación Española de Universidades Populares, vemos que estas instituciones están extendidas prácticamente por todo el territorio español, llegando cada año a un número importante de personas adultas, con un sinnúmero de ofertas específicas en la mayoría de los municipios, de cuya abundancia y variedad podemos ver un resumen en el siguiente cuadro 11.

Como vemos en el citado cuadro, hemos agrupado las ofertas y actividades socioculturales en cinco áreas que, aunque discutibles como tales categorías, dado que no resultan del todo disjuntas, dan prueba de la amplitud y diversidad de las ofertas de las Universidades Populares: empleabilidad (tienen relación con la posibilidad de encontrar empleo o mantenerlo), desarrollo personal e intereses (amplían la cultura y responden a motivaciones personales), creatividad y manualidades (promueven la creación y la originalidad mediante la manipulación de materiales), artes y cultura (espacios para la creación y disfrute de las actividades artísticas), salud y cuidado (promoción de la salud en la edad adulta y la vejez), solidaridad y participación (actividades socioculturales que promueven el pensamiento crítico, la colaboración y la contribución comunitaria) y académica (enseñanzas formales del sistema educativo que se imparten mediante acuerdos con las autoridades educativas).

Cuadro 11. Oferta de actividades socioculturales de las Universidades Populares

Área*	Denominación de las ofertas socioculturales
Empleabilidad	Ofimática, Informática básica, Introducción a internet, Community manager: gestión de las redes sociales en Internet, Creación y diseño de blogs con software libre, Redes Sociales, Peluquería, Diseño y moda, Corte y confección, Maquillaje, Manicura y pedicura, Manipulador de alimentos, Orientación y asesoría laboral, etc.
Desarrollo personal e intereses	Las ciencias y las humanidades, La economía social, Formación de padres y madres, Ecohuertos, Huertos urbanos, Cuidados del jardín, Cultura regional, Resolución de conflictos, Idiomas (Francés, Inglés, Alemán, Italiano, etc.), Español para extranjeros, Inglés (Preparación para el Certificate in Advanced English), Inglés (conversación), Iniciación al lenguaje de signos, Restauración, Economía doméstica, etc.
Creatividad y manualidades	Oleo, Cestería, Acuarela, Fotografía, Diseño gráfico, Dibujo y pintura, Telares y tapices, Macramé y sus aplicaciones, Cerámica artística, Costura creativa, Trajería regional, Bricolaje del hogar, Restauración de muebles, etc.
Artes y cultura	Taller de teatro para adultos, Iniciación al teatro, Teatro y prácticas escénicas, Dramaturgia, Bailes Iniciación a las sevillanas, Iniciación al flamenco, Bailes latinos, Instrumentos musicales, Danza para mayores, Iniciación a la música clásica, Introducción a la ópera, Programa de conciertos de la Escuela Municipal de Música, Audiciones y conciertos de Navidad, Recital de música melódica, Cine fórum, Proyecciones de cine, Aprendiendo psicología con el cine, Muestra colectiva de artes plásticas, etc.
Salud y cuidado	Educación para la salud, Actividades deportivas, Mantenimiento físico, Natación, Aquagym Gimnasia postural y correctiva, Técnicas de relajación, Entrenando la memoria, Pilates, Estiramiento, Aprender a montar en bici, Yoga, Paseos saludables, Actividades al aire libre, Rutas culturales, Senderismo, etc.
Solidaridad y participación	Festival del aprendizaje, Educación ambiental, Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos, Educación ética, Educar sin barreras, Educación para la paz, Educación del consumidor, Derechos y deberes de los extranjeros, Jornadas sobre mujer e igualdad, Seminario sobre historia de España, Seminario sobre historia regional, El renacimiento y la modernidad, Psicología de la edad adulta, Campaña de recogida de alimentos, Proyecto Tres R (reducir, reutilizar y reciclar), Día Mundial del Medio Ambiente, Jornadas de ONGs, Feria del libro, Semanas culturales, Galdós y su obra, Club de lectura, Leyendo el Quijote, Visitas culturales, Visitas a otros municipios, Parques y jardines históricos de la ciudad, Ruta histórica de la ciudad, Ruta literaria, Ruta en bicicleta, Concurso de relatos, Concurso de poesía, Visita al museo, Exposiciones solidarias, Exposiciones y muestras, etc.
Académica	Alfabetización, Enseñanza básica, Enseñanza para la obtención del título de Graduado en ESO, Acceso a la Universidad para mayores de 25 y 45 años, Acceso a los ciclos formativos, etc.

Hasta aquí hemos hecho una breve descripción de la Educación de Adultos como fenómeno educativo global, aportando datos además sobre este sector de la educación en España y Canarias. A continuación vamos a referirnos a las necesidades de formación que tienen las personas adultas, para posteriormente analizar dos problemas existentes en la mayoría de los países desarrollados, que están impidiendo que se desarrolle y consolide este tipo de formación: los que se están quedando excluidos en los procesos de formación y la escolarización de la formación que reciben las personas adultas.

2.3. Necesidades de formación

En nuestro intento de aproximarnos a la realidad para hacer un análisis más sociológico de la Educación de Adultos, hay otra cuestión que nos interesa abordar: ¿cuáles son las necesidades de formación que tienen las personas adultas? Ello nos permitirá comprobar de qué modo la amplitud de la oferta (lo tratado anteriormente) está respondiendo a las necesidades educativas de las personas adultas.

En primer lugar, hay que señalar que hasta el año 2011 no teníamos datos que nos permitieran responder directamente a la pregunta anterior. Es a partir de 2011 cuando, a nivel internacional (Comisión Europea, OCDE, UNESCO, etc.), se plantea la necesidad de conocer con más detalle los niveles y necesidades de formación de las personas adultas. Por ello, veremos en primer lugar algunos

datos disponibles hasta 2011 y posteriormente las aportaciones de la OCDE sobre la evaluación de las competencias que a lo largo de sus vidas han podido adquirir las personas adultas.

Por tanto, haciendo uso de medidas indirectas sobre las necesidades de formación, en el cuadro número 12, con datos del año 2001, tenemos el porcentaje de la población española que o es analfabeta (2,6%), o no tiene estudios (12,9%), o solo tiene estudios de primer grado (23,3%); lo que significa que, si sumamos estos porcentajes, la cifra total de estos tres colectivos asciende al 38,8%; para expresarlo más claramente, casi un 40% de la población española de 16 y más años no tenía entonces ni siquiera los estudios considerados obligatorios.

Cuadro 12. Estudios de la población española y canaria de 16 y más años. Censo del 2001

Nivel de estudios	España	Canarias	Las Palmas	Santa Cruz de Tenerife
1. Analfabetos: no sabe leer o escribir	2,6	3,4	3,1	3,6
2. Sin estudios: sabe leer y escribir pero fue menos de 5 años a la escuela	12,9	12,9	12,5	13,4
3. Primer grado: fue a la escuela 5 o más años, pero sin completar EGB, ESO o Bachillerato Elemental	23,3	22,9	23,0	22,8
Sin Formación Básica	38,8	39,2	38,6	39,8
4. Segundo grado: ESO, EGB, Bachillerato Elemental completa (Graduado Escolar)	27,4	28,8	29,2	28,4
5. Segundo grado: Bachillerato Superior, BUP, Bachiller LOGSE, COU, PREU	11,6	12,6	12,4	12,7
6. Segundo grado: FP1, FP de grado medio, Oficialía industrial o equivalente	4,2	3,6	3,9	3,3
7. Segundo grado: FIP, FP de grado superior, Maestría industrial o equivalente	4,8	4,6	4,7	4,6
8. Tercer grado: Diplomatura, Arquitectura o Ingeniería Técnica, 3 cursos aprobados de una Licenciatura, Arquitectura o Ingeniería	6,5	6,1	6,2	5,9
9. Tercer grado: Licenciatura, Arquitectura, Ingeniería o equivalente	6,3	4,7	4,6	4,9
10. Tercer grado: Doctorado	0,5	0,4	0,3	0,5
Población de 16 y más años	34.241.501	1.388.623	721.475	667.148
Fuente: INE (2003). <i>Censo de Población y Vivienda 2001</i> . Avance de resultados.				

En el caso de Canarias, esta información también la podemos ver en el mismo cuadro 12, donde se constatan unas cifras similares a las del Estado: el 39,2% de la población canaria de 16 y más años de edad (porcentajes equivalentes en ambas provincias) ni siquiera tiene el título de Graduado Escolar o el de Graduado en Educación Secundaria.

Así pues, con datos del 2001 vemos que en España y en Canarias aproximadamente un 40% de la población de 16 y más años no tiene la Formación Básica mínima considerada obligatoria e imprescindible para defenderse en la vida; un déficit ya tradicional de la población española.

En la actualidad, utilizando datos de 2011, centrados esta vez, no en la población de 16 y más años (cuadro 12), sino en la de 25 a 64 años, el porcentaje de los que tienen un nivel de formación correspondiente a la primera etapa de Educación Secundaria e inferior, asciende al 47,4% entre los

hombres y al 44,5% entre las mujeres (cuadro 13). Parece estar claro que el nivel de formación de la población adulta española es bajo, sobre todo, si, como veremos más adelante, lo comparamos con los datos de otros países.

Cuadro 13. Formación de la población adulta española de 25 a 64 años en 2011. Porcentaje

Nivel de formación	Hombres	Mujeres
1ª etapa de Educación Secundaria e inferior	47,4	44,5
2ª etapa de Educación Secundaria y Educación Postsecundaria no superior	22,0	22,2
Educación Superior (incluye Doctorado)	30,5	33,3

Fuente: INE (2011). Nivel de formación de la población adulta (de 25 a 64 años). Clasificación Nacional de Educación (CNED)

No obstante, la importancia que tienen estos datos dependerá de lo que suceda con los niveles de estudio en función de las diferentes edades. Así en el cuadro 14 tenemos los mismos datos del 2001, pero solo referidos a la población española y canaria de 16 y más años, por tramos de edad, que ni siquiera tiene el título de EGB o ESO. Y lo que vemos en el cuadro no ofrece la menor duda: el porcentaje de la población que carece de Formación Básica se incrementa con la edad, incluyendo en este grupo a los analfabetos, a los que se declaran sin estudios y a los de primer grado. Vemos nuevamente que el déficit histórico en los niveles de formación que tiene la población española y canaria, sobre todo, se concentra en las personas adultas de más edad.

Cuadro 14. Porcentaje de la población española y canaria de 16 y más años que no posee el título de EGB o ESO por tramos de edad. Censo del 2001

Tramos de edad	España	Canarias
	% de población que ni siquiera tiene el título de EGB o ESO *	% de población que ni siquiera tiene el título de EGB o ESO *
16-19	21.1	25.2
20-24	12.2	16.9
25-29	13.1	18.5
30-34	16.4	22.7
35-44	23.8	30.7
45-54	40.1	44.2
55-64	60.7	62.8
65-74	78.0	78.3
75-84	83.9	83.0
85 o más	87.1	87.5
Total	38.8	39.2

Fuente: INE (2003). *Censo de población y vivienda 2001. Avance de resultados*. Página web del INE.
* Se incluyen datos de los mismos tres primeros grupos del cuadro 10: Analfabetos, Sin estudios, Primer grado.

El déficit de formación de la población adulta española se ve todavía con más claridad si analizamos por tramos de edad solo la población analfabeta. En este caso, los datos del año 2002 y tomados de la Encuesta de Población Activa (EPA) ponen de manifiesto que la edad es una variable fundamental, pues el 78,2% de todos los analfabetos del país se concentraba en esa fecha entre los que tienen una edad superior a los 59 años (INE, 2002).

Esta información sobre los niveles de formación de la población española, desagregada por tramos de edad, llama más aun la atención si la comparamos con la de los países de la Unión Europea. Así en el cuadro 15 y con datos de 1999, podemos ver que el bajo nivel de formación de la población española contrasta con los niveles de instrucción de otros países desarrollados, una cuestión que se agudiza cuando los tramos de edad se refieren a los intervalos que van más allá de los 40 años.

Cuadro 15. Porcentaje de personas que ha terminado la Educación Secundaria Superior en la Unión Europea por grupos de edad en 1999

Países	Grupos de edad				
	25-64	25-29	30-39	40-49	50-64
Alemania	79,9	83,3	84,1	82,4	73,5
Dinamarca	79,6	89,4	82,6	79,6	73,3
Suecia	77,0	87,3	85,3	77,8	66,2
Austria	74,8	85,0	82,3	74,1	63,4
Finlandia	71,5	84,5	85,5	75,5	52,7
Holanda	64,7	75,6	71,8	64,3	53,3
Reino Unido	63,1	69,3	65,1	65,0	56,0
Luxemburgo	62,3	67,7	68,1	63,3	51,6
Francia	60,9	77,7	70,3	59,9	45,8
Bélgica	57,4	77,5	68,0	56,2	40,0
Grecia	49,9	74,5	65,1	51,1	29,0
Irlanda	49,3	68,9	59,9	44,5	31,9
Italia	43,2	59,6	51,9	45,5	26,1
España	34,9	58,3	47,1	32,9	16,1
Portugal	21,2	35,1	23,6	18,7	12,4
MEDIA	59,3	72,9	67,4	59,4	46,1

* Los países se clasifican en orden descendente en porcentaje para los que tienen 25-64 años de edad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de EUROSTAT (1999). Encuesta sobre las fuerzas de trabajo 1999. En VV. AA. (2002). *Informe educativo 2002*; pág. 66.

Vemos en el cuadro anterior que el porcentaje de la población entre 25 y 64 años que ha terminado al menos la Educación Secundaria Superior es del 34,9% en España cuando la media de los países de la tabla está en el 59,3% y hay países que en este tramo de edad se aproximan al 80%. Pero más grave es aún la situación de los que tienen más edad: entre la población española de 50 a 64 años, por ejemplo, solo el 16,1% tiene la titulación referida, cuya diferencia porcentual con relación a la media (46,1%) es de 30 puntos, habiendo además determinados países que superan el 70%.

Si, para analizar las necesidades de educación de la población adulta, en lugar de medidas indirectas como las empleadas anteriormente, utilizamos medidas más directas, los datos los aporta la OCDE, que a partir del 2011 pone en marcha el *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos* (PIAAC, según las siglas en inglés). En este caso, se trata del mayor y más amplio estudio a nivel internacional que no solo mide las competencias y destrezas necesarias para participar en la sociedad y para que prospere la economía, sino que ayuda a los gobiernos a comprender cómo pueden incentivar estas competencias los sistemas de educación y formación. Resumimos a continuación algunas conclusiones de este programa referido a los adultos españoles (OCDE, 2012):

- muestran un dominio por debajo de la media en comprensión lectora y matemática, comparado con los adultos de otros países;

- los que tienen entre 16-24 años poseen mayor nivel de competencias que el total de la población en todas las áreas, y especialmente más que los que tienen entre 55-65 años;
- aun así, los jóvenes españoles puntúan por debajo de la media de los jóvenes de otros países en comprensión lectora y matemática;
- una gran proporción muestra muy pocas competencias a la hora de acceder, analizar y comunicar información a través de medios digitales básicos;
- la demanda de enseñanza de adultos es cuatro veces mayor entre los trabajadores más cualificados que entre los menos cualificados;
- un nivel más alto de competencias lectoras y matemáticas se traduce en una mayor participación en el mercado de trabajo y en salarios más altos;
- la relación entre los niveles más altos de competencias lectoras y las implicaciones sociales (como la confianza en los demás, la creencia de que un individuo puede influir en los procesos políticos, y la participación en actividades asociativas y de voluntariado), es menos acusada en España que en la mayoría del resto de países (OCDE, 2012).

En resumen, los datos expuestos anteriormente nos permiten conocer, inicialmente de forma indirecta, las necesidades educativas de la población adulta en España y Canarias y, más concretamente a partir del 2011, la evaluación directa de las competencias de las personas adultas. En ambos casos se pone de manifiesto que la edad es una variable que discrimina respecto de la formación y las competencias, situación que se acentúa si comparamos los datos de España con los de otros países. Está claro que, representando el fenómeno educativo en nuestro país una de las actividades de mayor dimensión, todavía tenemos algunas insuficiencias que hemos de subsanar, sobre todo, las que afectan a las personas adultas de más edad a las que parece golpear con más fuerza la herencia negativa de los años pasados.

2.4. El problema de los excluidos de la Educación de Adultos

A la vista de lo tratado hasta ahora, podemos convenir que la Educación de Adultos posee una gran demanda y que además cuenta con una oferta sumamente diversificada, situación que contrasta con las necesidades de formación que todavía tienen las personas adultas en nuestro país.

Pero a esto hemos de añadir un problema existente en todos los países. A nivel internacional, en el campo de la Educación de Adultos se están produciendo graves situaciones de exclusión social que ponen de manifiesto una de sus debilidades más graves. Nos referimos a una situación que reflejan los estudios sobre participación.

Teniendo en cuenta que en los países desarrollados las cifras de participación de personas adultas en procesos de formación son muy elevadas, y por otra parte, considerando que en algunos de estos países existe una alta proporción de personas adultas que poseen un bajo nivel de formación, la pregunta que se plantea es: ¿quiénes son los que participan?

La respuesta es que no participan precisamente los que más lo necesitan. Es este un problema que se plantea por primera vez en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Tokio en 1972: "En todos los países, industrializados o no, cualquiera que fuese la ideología dominante, la inmensa mayoría de sus poblaciones no participaban en la Educación de Adultos y que esa mayoría estaba esencialmente constituida por los desfavorecidos social y económicamente..." (Lowe, 1978: 20).

Prácticamente todas las estadísticas de participación de cualquier país demuestran que cuanto más formación tiene una persona más formación demanda; y por contra, cuanto menos formación tiene menos siente la necesidad de formarse: "Cuanto más contactos haya tenido un individuo con la

educación, más tenderá a buscar otros; cuanta menos instrucción haya recibido, menos deseará adquirir más instrucción" (Lowe, 1978: 51).

Con otras palabras, el interés por la formación es inversamente proporcional a las necesidades que de ella se tienen; lo que quiere decir que el incremento en las ofertas de formación de una comunidad tiende a favorecer, sobre todo, a los que ya poseen un buen nivel de instrucción, tal como lo indicaba la UNESCO en la decimotercera de las conclusiones de la Conferencia de Tokio: "La experiencia demuestra que el aumento de los servicios educativos de una comunidad tiende a favorecer sobre todo a los que ya disfrutaban de los beneficios de la educación; los desfavorecidos en materia de enseñanza tienen todavía que hacer valer sus derechos. La Educación de Adultos no es una excepción a la regla, pues aquellos adultos que más necesitan la educación han quedado en gran medida marginados: son gentes olvidadas" (UNESCO, 1972: 21).

Además de los informes institucionales citados, no son pocos los sociólogos y analistas de la educación que se refieren a las desigualdades existentes en el campo de la Educación de Adultos (UNESCO, 2010a: 67). Desde una perspectiva más general, algunos autores críticos con la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1971; Lerena, 1976; y otros) denuncian que los sistemas formales de educación tienden a reforzar las desigualdades sociales, a no ser que dicha situación se compense mediante políticas orientadas hacia la equidad. Por su parte, Rubenson (2006), nos dice que la desigualdad en la Educación de Adultos refleja la distribución del poder y ejemplifica el grado en que la justicia y los derechos prevalecen en un país determinado. También Admed (2009) en el informe sobre la Educación de Adultos que hace de Asia y el Pacífico, se refiere a un conjunto de barreras económicas, políticas y sociales que restringen la participación de las mujeres, los pobres, los adultos mayores, las minorías étnicas y los grupos indígenas.

Ante este hecho cabe preguntarse: ¿cuáles son las causas por las cuales los más necesitados no participan en los programas de Educación de Adultos?; y sobre todo, ¿qué consecuencias sociales tiene esta situación? Cuando hemos tenido ocasión de comentar y analizar este hecho con los alumnos, se han señalado varias posibles causas: precios inaccesibles a los más necesitados, inadecuación entre la oferta y la demanda, falta de tiempo, escasa motivación, miedo al fracaso, brecha digital, etc. En todo caso, siempre se ha aludido a que en general la decisión de participar en algún proceso de formación se asocia con determinadas perspectivas de cambio (personal, laboral, familiar, residencial, etc.) que operan en no pocos casos como motivadores para involucrarse en algún proceso de formación. Respecto de las consecuencias, algunas son evidentes: se reducen las posibilidades de beneficiarse del Estado de bienestar, se incrementan las desigualdades y aumentan las dificultades para encontrar empleo o mantenerlo.

En tal sentido, la UNESCO en su *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, citando a Cross (1981), nos dice que "las desiguales tasas de participación tienen múltiples causas, que van desde aquellas relacionadas con las características del educando hasta aquellas vinculadas con los contextos institucionales y culturales" (UNESCO, 2010a: 67). En el caso de los países desarrollados, este informe de la UNESCO distingue entre tres tipos de barreras que generan desigualdades en el acceso y la participación de las personas adultas en los procesos de formación (UNESCO, 2010a: 67-68):

- a) Las *barreras institucionales* se refieren a las prácticas y modos de proceder de las instituciones que desaniman o impiden la participación sobre todo de las personas pobres y con menor nivel educativo. Es el caso, por ejemplo, de determinadas condiciones de las ofertas (fecha, horario, lugar, precios, condiciones de acceso, etc.) que frenan u obstaculizan la participación en los procesos de formación.
- b) Las *barreras situacionales* nos hablan de la situación en la que se encuentran las personas en un momento dado de su vida, por ejemplo, cambios en la vida familiar (divorcio, naci-

miento de hijos, cuidado de los padres, etc.), alteraciones de carácter laboral (cambio de trabajo, situación de desempleo, precariedad laboral, etc.), así como situaciones relacionadas con el lugar de residencia (estatus lingüístico y étnico, traslados, etc.). Evidentemente, tales situaciones podrán representar un mayor o menor obstáculo para formarse, en función de la importancia que representen las barreras institucionales.

- c) Las *barreras actitudinales*, según el informe de la UNESCO, versan sobre aspectos de carácter psicológico de los participantes que pueden frenar la participación en un momento dado. Por ejemplo, la motivación, la utilidad para formarse, los beneficios que se piensa obtener, el autoconcepto, el miedo al fracaso, la percepción de los costes personales, etc.

A partir de la descripción de tales barreras, el informe mundial, antes citado, concluye del siguiente modo: “Los datos disponibles sobre quien participa revelan una pauta consistente en una amplia gama de países y regiones: quienes han adquirido más educación, tienden a obtener más, y quienes no la han adquirido, encuentran difícil recibir alguna. Sin embargo, posibilitar la participación puede romper este ciclo, conduciendo a una espiral ascendente de logro para quienes llegan a participar en la educación como adultos” (UNESCO, 2010a: 68).

El hecho de que quienes más formación tienen, buscan más, y quienes no la tienen, no la buscan, nos habla del modo en que se aplica aquí lo que se conoce como el *efecto Mateo*. Esta expresión la utiliza por primera vez el sociólogo Merton (1968), a partir del cual se aplica también en Psicología (Jiménez Rodríguez, 2009), en Pedagogía (Santos Guerra, 2009) y otros campos. Consiste en la desigualdad que se deriva de la acumulación de determinados bienes en una parte de la sociedad y su correlato en la otra parte que no los posee. De forma simplificada, podríamos decir que se trata de un fenómeno social donde se pone de manifiesto la siguiente paradoja: “cuanto más, más, y cuanto menos, menos”, en alusión a la parábola de los talentos del evangelio de San Mateo, donde se concluye que el que más tiene, más recibirá, y el que menos tiene, se verá privado de lo poco que posee.

Precisamente por ello, si no se consigue romper este círculo de la desigualdad en lo que a participación de personas adultas se refiere, estaríamos ante una de las debilidades y contradicciones más flagrantes de la Educación de Adultos: que los que más lo necesitan, los desfavorecidos social y económicamente, no se están beneficiando de los programas de formación dirigidos a los públicos adultos.

Ante este hecho, si la experiencia demuestra que el aumento de los servicios educativos de una comunidad tiende a favorecer sobre todo a los que ya disfrutaban de los beneficios de la educación, la pregunta es obligada y se planteó en la Conferencia de Tokio: ¿cuál es pues la contribución de la Educación de Adultos a la resolución de los problemas sociales, a la reducción de las injusticias y a la eliminación de las desigualdades sociales? Sobre todo en los países desarrollados, si no hacemos algo por corregir esta tendencia, no parece que estemos ajenos al peligro de que las ofertas de Educación de Adultos contribuyan a aumentar las diferencias sociales en lugar de a disminuirlas.

2.5. Caducidad del título de formación básica

Además, a esta dificultad de llegar a los que más lo necesitan, hay que añadir otro problema no menos importante, cual es el que se refiere a la caducidad del título de Formación Básica, que nos hablaría de una deriva más del efecto Mateo. En tal caso, como veremos a continuación, hablamos de una sombra de injusticia social que, además de ahondar las desigualdades sociales, reduce la autoestima y bloquea el proceso educativo de los más necesitados.

Sucede que, cada vez que se hace una reforma educativa, las personas adultas que tienen un nivel educativo de Formación Básica quedan descalificadas socialmente. Por efecto de la propia reforma,

al elevarse el nivel de Educación Básica, se crea un nuevo título que produce el efecto (no deseado, lógicamente) de recualificar a la baja el título anterior y al alza el título nuevo.

En nuestro país, así sucedió con la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 que, al sustituir el certificado de Estudios Primarios por el nuevo título de Graduado Escolar, recualificó a la baja el primero y al alza el segundo (BOE, 1970). Lo mismo ha sucedido veinte años después con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990 que ha recualificado también a la baja el título de Graduado Escolar, porque a partir de su publicación en el BOE (1990) el nuevo título de Educación Básica, reconocido socialmente, es el de Graduado en Educación Secundaria.

Es este un fenómeno que ha sido ampliamente analizado en los últimos años. Lo ha estudiado Flecha, formulando lo que denomina la *teoría de la desnivelación* o el *efecto desnivelador*, entendiendo por ello que "el crecimiento educativo basado en la prolongación de la escolaridad genera, en una sociedad desigual, un aumento de las deficiencias de la educación básica" (Flecha, 1990b: 106).

También este hecho lo ha estudiado Alonso Maturana que se refiere a esta situación como el fenómeno de la *obsolescencia académica*, que consiste en que "toda reforma educativa, al recualificar al alza la titulación social y legalmente establecida como mínima, inutiliza las viejas titulaciones mínimas, colocando a sus poseedores en estado de obsolescencia académica" (Alonso Maturana, 1997: 149).

Evidentemente, hablamos de unos efectos no deseados por las reformas educativas, pero no por ello menos dramáticos para quienes con gran esfuerzo han conseguido estas titulaciones mínimas.

En síntesis, si por una parte, sucede que quienes participan en programas de Educación de Adultos no son precisamente los que más lo necesitan, y por otra parte, constatamos que quienes tienen una titulación mínima son descalificados socialmente con el paso del tiempo, podemos concluir que lo que de hecho está pasando es que aquellos que más formación tienen, más se les da, y aquellos que menos formación tienen, esa poca formación ni siquiera se les reconoce con el paso del tiempo. Tal como hemos dicho, estamos ante una nueva deriva del llamado efecto Mateo.

De lo dicho hasta ahora se desprende que la Educación de Adultos en los últimos años ha crecido mucho y que dicho incremento ha afectado tanto a la demanda como a la oferta, pero tiene una asignatura pendiente: ¿cómo conseguir llegar a los que más lo necesitan y no descalificar la formación que ya poseen? En este sentido empieza a hablarse ahora de un *nuevo pacto educativo* (Tedesco, 1995) o de un *nuevo contrato educativo* (Alonso Maturana, 1995 y 1997) que no se limite exclusivamente a una cuestión de calidad educativa. Porque la primera condición de calidad, como reconocen estos y otros autores, es la de llegar a todos ya que la peor Educación de Adultos es la que no existe para los más necesitados.

¿Qué puede hacerse para abordar este problema? Dado que hablamos de los títulos oficiales del sistema educativo que están legalmente regulados, desde nuestro punto de vista, solo vemos una salida, de la que hablaremos más adelante: que la legislación referida a la Educación de Adultos se realice en clave social y no en clave escolar. De ser así, estaríamos ante una legislación que, entre otras cosas, tiene que asegurar que las personas adultas no sean descalificadas socialmente cuando se hace una reforma educativa, admitiendo además la posibilidad de reconocer y acreditar (en términos de formación reglada y formal) los conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia o a través de sistemas no formales de enseñanza.

2.6. El problema de la escolarización de la Educación de Adultos

Otro de los problemas centrales que constatamos actualmente en la Educación de Adultos es su dependencia de la escuela. Lo cual no debe extrañarnos si tenemos en cuenta que tradicionalmente el

discurso pedagógico dominante ha sido el que se ha desarrollado para las generaciones más jóvenes que aprendían en el interior de las escuelas, hasta el extremo de llegar a confundir educación con escolarización. De este modo, la escuela se ha convertido en la exclusiva fuente de inspiración de las prácticas educativas, creando así una socorrida razón escolar a la que terminaba por plegarse cualquier práctica de formación.

Este férreo predominio de la escuela en el campo de la formación de las personas adultas es lo que denominamos *modelo escolar de Educación de Adultos* (Medina, 1997, 1998b y 2002), entendiéndolo por ello que la escuela como ámbito, como espacio, como sistema de organización, como contexto, en suma, como discurso teórico, ha venido constituyendo durante mucho tiempo la única referencia de toda actuación educativa dirigida a las personas adultas. El resultado ha venido a significar que los fines y los valores, las concepciones y las teorías, las supuestas acerca de los alumnos, el papel del profesorado, el currículo, los métodos y el tipo de organización, que durante años se han ido desarrollando al amparo de la escuela y para niños y adolescentes, se han aplicado casi miméticamente con personas adultas; al mismo tiempo la escuela ha influido en las relaciones de la Educación de Adultos con el sistema formal, ejerciendo su huella en las propias coordenadas espacio-temporales en las que ha venido desenvolviéndose este tipo de formación.

Desde la perspectiva del modelo escolar, casi siempre se ha entendido que lo que se enseña a los adultos es lo mismo que a los niños: una enseñanza básica o primaria y formal, que va desde la primera alfabetización hasta los estudios equivalentes al último año de la escolaridad obligatoria. Ello es lo que ha conducido durante mucho tiempo a que se acabe identificando Educación de Adultos con alfabetización o, cuando más, con los estudios que conducen al título de las enseñanzas obligatorias.

La influencia de la escuela ha llegado incluso al extremo de cuestionar la existencia de algunas prácticas educativas si estas se desviaban de los cánones de la escuela. Los espacios para la Educación de Adultos tradicionalmente han sido las escuelas, donde la enseñanza era formal e impartida por maestros de escuela. Si en otros lugares, diferentes a la escuela, las personas adultas se formaban para mejorar en su trabajo, para educar mejor a sus hijos, para disfrutar de algunos conocimientos, para aprender idiomas, etc. tales enseñanzas, al no ser para la formación básica, ni formales, ni impartidas por los maestros de escuela, no se consideraban Educación de Adultos.

La pesada influencia de la escuela sobre las enseñanzas para adultos solo ha cedido ante algunas consideraciones metodológicas. Aunque el contenido de la enseñanza sea el mismo, se admite que los métodos pueden y deben cambiar; se habla así de una enseñanza para adultos más funcional, que tenga en cuenta la experiencia, etc. Pese a ello, el lastre de la escuela como una institución pedagógica, centrada en la edad infantil, ha impedido el desarrollo de algunos métodos que podríamos calificar como más andragógicos o centrados en la edad adulta, por ejemplo, los métodos menos directivos y basados en el autoaprendizaje.

Considerada esencialmente la escuela como el único lugar obligatorio para la formación reglada de las generaciones más jóvenes, el modelo escolar concibe la Educación de Adultos como una educación cuya finalidad es proporcionar las enseñanzas equivalentes a las de la escolaridad obligatoria para los niños. Lo que se busca es instruir a las personas adultas en una serie de conocimientos, aquéllos precisamente que se han ordenado, por parte de las autoridades educativas, como obligatorios en los programas infantiles y que se supone que son los conocimientos básicos que hoy día se necesitan para vivir en nuestra sociedad.

Es este un modelo de educación basado principalmente en la enseñanza que se imparte en un lugar y tiempo determinado, por profesionales oficialmente reconocidos y destinado a aquellas personas adultas que o bien fracasaron en la escuela cuando niños, o bien no tuvieron la oportunidad de asistir a ella; un modelo basado más en la instrucción que en el aprendizaje y más compensatorio que permanente y plural; un modelo rígido y sumamente normativizado que ha terminado por cerrar las

fronteras ante la diversidad de públicos, de ofertas y de instituciones que representaba la formación de las personas adultas.

En definitiva, nos hemos acostumbrado a mirar a la escuela para resolver los problemas de la Educación de Adultos; esta centenaria institución se ha convertido así en nuestro mejor arquetipo, nuestro único y más socorrido ejemplo, es decir, nuestro modelo. Durante muchos años, la escuela ha sido el modelo o la maqueta a la que hemos ido mirando para construir la Educación de Adultos. Al final hemos construido otra escuela para las personas adultas.

Pero esta escuela para las personas adultas ya no funciona. Es un modelo que ha podido funcionar en el pasado, en la sociedad industrial; pero en la actualidad, en la nueva sociedad de la información, es un modelo ya agotado: crea más problemas de los que resuelve y se está convirtiendo en una fuente de disfunciones y despropósitos para todos.

Conviene aclarar antes de seguir adelante, que lo que decimos no significa crítica alguna a la escuela para niños ni que la institución escolar no esté cumpliendo con su función social para nuestras jóvenes generaciones; simplemente afirmamos que el modelo escolar no funciona cuando se aplica a las personas adultas y que es necesario cambiar de modelo, cambiar las formas de enseñanza, los sistemas de organización de las ofertas, los currículos, etc.

¿Por qué decimos que el modelo escolar no funciona cuando se aplica a las personas adultas? Fundamentalmente por los problemas que se derivan del hecho de ser personas adultas y de ocupar en la comunidad un rol social diferente al de los niños y adolescentes. Un primer ejemplo es que el llamado calendario escolar está pensado para los niños y adolescentes, pero no para quienes además de trabajar y tener una familia quieren estudiar. Curiosamente las personas adultas cuando pueden estudiar y asistir a clase no es precisamente en el tiempo que establece el calendario escolar, sino en el tiempo que está fuera de ese calendario escolar: por la noche, más que por la mañana, los sábados y domingos, antes que cualquier otro día de la semana, en vacaciones, etc.

Otro ejemplo: los adultos no pueden dedicarse como los jóvenes *full time* a la formación. Para las personas adultas la formación siempre será una actividad secundaria, porque en primer lugar están sus obligaciones laborales, familiares, sociales y políticas. No son como los niños y adolescentes para quienes su actividad principal es la de estudiar. Evidentemente no es lo mismo que las ofertas educativas se diseñen pensando en unos alumnos a tiempo completo, que en unos alumnos a tiempo parcial.

Un tercer ejemplo: las personas adultas, a diferencia de los niños, han podido acumular una gran experiencia a lo largo de sus vidas. Experiencia que normalmente no se les reconoce, sobre todo porque el sistema educativo (tanto el sistema formal como el sistema no formal) tradicionalmente ha estado pensado para la enseñanza y no para la acreditación de las competencias que se han adquirido fuera de los circuitos convencionales.

Otro problema tiene que ver con las ofertas educativas: los currículos para las personas adultas no siempre responden a sus necesidades, ni a sus intereses, porque muchas veces están pensados desde el modelo escolar y desde criterios de formación inicial.

Por otra parte, no siempre los métodos educativos son los adecuados a las personas adultas. Desde la perspectiva del modelo escolar los métodos parten de los estereotipos propios de la infancia y la adolescencia: inmadurez, fragilidad, dependencia, obligación de estudiar, disciplina, etc.; cuestiones que nada tienen que ver con las personas adultas, que se sienten responsables y tienen la suficiente madurez y autonomía para tomar decisiones, incluso sobre su aprendizaje.

Hay muchos más ejemplos. Podemos referirnos también al hecho frecuente de que buena parte de los profesores que están trabajando con las personas adultas han sido formados para educar a los

niños y la cultura que poseen no es la adecuada para ocuparse de la formación de las personas adultas.

En resumen, por estos y otros muchos problemas que no tenemos tiempo ahora de comentar, la influencia que ha ejercido el modelo escolar en la formación de las personas adultas ha llegado a representar un verdadero obstáculo que, además de desmotivar a los participantes, está impidiendo el desarrollo de la Educación de Adultos, como práctica y como saber educativo. Pero, peor aún, esta dependencia de la escuela y del discurso escolar, sobre todo, está dificultando que este sector educativo cumpla con la función social que le corresponde, que no es otra que la de ser un medio puesto al servicio de la sociedad para la igualdad entre los ciudadanos y para promover el desarrollo de los individuos y de las propias comunidades.

No obstante, las cosas comienzan a cambiar y no son pocos los foros de debate, seminarios, congresos, informes y publicaciones en los que ya se habla de un cambio de modelo para la formación de las personas adultas, del mismo modo que se inician experiencias en la nueva dirección.

El momento, pues, es clave para el futuro de la Educación de Adultos, sobre todo, teniendo en cuenta, como veremos más adelante, la influencia que pueden tener los Estados en la legislación de las enseñanzas oficiales para los públicos adultos. Por ello, la pregunta es obligada: ¿a la hora de regular estas enseñanzas las autoridades correspondientes tienen en cuenta los criterios escolares de siempre o, por el contrario, priorizan las características de los adultos y las actuales condiciones sociales?

Desde nuestro punto de vista está claro que el cambio no consiste en mejorar la escuela para los adultos, sino en alejarse del modelo escolar y aproximarnos a un nuevo modelo. ¿Cuál es ese nuevo modelo que parece ajustarse mejor a la psicología de las personas adultas y al momento social en el que vivimos? A continuación respondemos a esta pregunta.

2.7. Emergencia de un modelo social de Educación de Adultos

En la actualidad algunos hechos nos hacen pensar que el modelo escolar, que ha venido aplicándose a los procesos de formación de las personas adultas, está siendo sustituido por un nuevo modelo educativo que bien podría ser calificado de *modelo social de Educación de Adultos*. Prueba de lo que decimos es la inclusión del ámbito de la Educación de Adultos en la titulación universitaria de Educación Social (BOE, 1991). Con lo cual se pone de manifiesto que la Pedagogía Social constituye el marco teórico de los procesos de formación de personas adultas, tal como reconocen algunos autores (Fernández Fernández, 1987; Colom, 1987; Etxeberria, 1988; Moreno, 1993; López Herre-rías, 1994; Petrus, 1997); una realidad educativa y social, según los citados autores, que coincide con el impulso de las democracias y el desarrollo del Estado de bienestar en Europa.

Se trata de un modelo emergente que comienza a dibujarse ahora, aunque hemos de reconocer que aún sus perfiles no aparecen del todo definidos. No obstante, con la intención de contribuir a la configuración de sus señas de identidad, aportamos las que podrían ser algunas características de ese nuevo modelo.

Si analizamos la documentación existente así como las experiencias educativas que se están desarrollando en los países de nuestro entorno, constatamos una serie de cambios en las prácticas educativas, que es lo que nos conduce a hablar de un nuevo modelo de Educación de Adultos. Por la brevedad, nos limitamos solo a señalar la dirección de estos cambios a los que por su importancia se dedica una mayor extensión en otro lugar (Medina, 1997, 1998b y 2002).

En primer lugar, los cambios afectan a las funciones de la Educación de Adultos en el sistema educativo, destacando que el desarrollo personal se considera inseparable de las políticas sociales y comunitarias. Para el nuevo modelo se modifican las relaciones entre enseñanza formal y enseñanza

no formal en la medida en que se establecen puentes y pasarelas entre estos tipos de educación. Es por ello, por lo que varían también las relaciones entre instrucción y aprendizaje. El nuevo modelo enfatiza el aprendizaje sobre la instrucción, a diferencia del modelo escolar que da más importancia a la instrucción que al aprendizaje. En la práctica esto está sirviendo para que la organización de las enseñanzas incluya sistemas de reconocimiento de lo ya adquirido por la experiencia.

El cambio se refiere igualmente a las coordenadas espacio-temporales. En este sentido, la concepción restringida del modelo escolar, que limita el espacio, a la escuela, y el tiempo, al de la infancia y el calendario escolar, es sustituida por una concepción más amplia según la cual el espacio es la comunidad y el tiempo el que transcurre a lo largo de la vida de un individuo.

Los supuestos acerca de los educandos tampoco quedan al margen de los cambios. En tal caso, la concepción paidocéntrica del modelo escolar es sustituida por una concepción andragógica donde la madurez y la autonomía obligan a sustituir la obligatoriedad del modelo escolar por la responsabilidad y el carácter voluntario que tiene la Educación de Adultos.

Otro de los rasgos del nuevo modelo es el que se refiere al currículo y a la organización de las enseñanzas formales. Tradicionalmente el modelo escolar ha apostado por un currículo compensatorio, pensado sobre todo para subsanar o remediar los déficits culturales que traen las personas adultas. Para el modelo emergente, por el contrario, se considera que el currículo debe ser un instrumento capaz de cumplir una doble función: debe compensar los déficits, evidentemente, pero también debe reconocer la formación adquirida al margen de los espacios habituales y a lo largo de la vida o lo que podríamos llamar los superávits.

Cuadro 16. Modelo escolar y modelo social de Educación de Adultos. Características

MODELO ESCOLAR (Heredado)	MODELO SOCIAL (Emergente)
1. Supuestos y finalidades <ul style="list-style-type: none"> - Modelo basado en la instrucción <i>versus</i> aprendizaje - Si no hay instrucción previa no se reconoce el aprendizaje - Educación formal - Finalidad compensatoria, reparar déficits culturales - Proceso de aculturación - Educación = escolaridad (circuito) 	1. Supuestos y finalidades <ul style="list-style-type: none"> - Modelo basado en el aprendizaje <i>versus</i> instrucción - Se reconoce el aprendizaje instruccional, el autoaprendizaje, la experiencia, etc. - Educación formal, no formal e informal - Finalidad: compensar déficits y acreditar superávits. - Encuentro de culturas - Educación \neq escolaridad
2. El educando <ul style="list-style-type: none"> - Fragilidad y dependencia - Obligatoriedad - Tutela permanente. No toma decisiones - Dedicación total (<i>full time student</i>) - Concepción paidocéntrica 	2. El educando <ul style="list-style-type: none"> - Madurez y autonomía - Voluntariedad y responsabilidad - Toma decisiones sobre el aprendizaje - Dedicación parcial - Concepción andragógica
3. El educador <ul style="list-style-type: none"> - Docente - Dependencia profesional - Cualificación genérica 	3. El educador <ul style="list-style-type: none"> - Educador social - Autonomía profesional - Especialidad profesional
4. Currículo-organización <ul style="list-style-type: none"> - Genérico. Cambios metodológicos - Descontextualizado - Concepción espacio-temporal excluyente (solo un tiempo y un espacio) - Fronteras educativas - Organización sobreburocrática 	4. Currículo-organización <ul style="list-style-type: none"> - Específico. Cambia el currículo - Contextualizado - Educación a lo largo de la vida (dimensión vertical y horizontal) - Disolución de fronteras educativas - Flexibilidad organizativa

No obstante, lo dicho hasta ahora no podrá funcionar con un modelo de organización sobreburocrático, como ha resultado el modelo escolar en su aplicación a la formación de adultos; es necesario diseñar un modelo de organización de la enseñanza más flexible y autónomo, menos centralizado y uniforme, y sobre todo, más contextualizado.

Y finalmente, los cambios se refieren también al profesor y a su función profesional. En tal caso, más que de un docente en el sentido estricto, en el campo de la Educación de Adultos se habla de un educador social que, por supuesto, precisa de una cualificación específica.

Por todas estas razones, entre los profesionales de la Educación de Adultos se plantea actualmente y cada vez más la necesidad de que estas prácticas educativas cuenten con un tratamiento diferenciado por parte de la administración educativa. Porque, como hemos dicho, se trata de todo un nuevo sector educativo que claramente se diferencia del sector escolar y muchas normas, que sin duda tienen su sentido para el ámbito de la escuela, producen disfunciones cuando se aplican a la Educación de Adultos.

En el cuadro 16 se resume lo dicho en este apartado y en el anterior. En un intento de caracterizar ambos modelos de Educación de Adultos (el modelo escolar heredado y el modelo social emergente), a partir del análisis del comportamiento de una serie de variables o componentes, se responde a un conjunto de preguntas fundamentales que subyacen a todo proceso educativo: ¿para qué se educa y desde qué teorías previas? (supuestos y finalidades); ¿quiénes son los protagonistas? (educandos y educadores); y finalmente, ¿qué enseñar-aprender y cómo? (currículo, organización y procedimientos).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Moore (1987) acerca de la estructura, supuestos y componentes de las teorías educativas, ambos modelos podrían ser considerados como dos diferentes teorías educativas, que rivalizan entre sí sobre la Educación de Adultos, cuyos supuestos vendrían dados por el modo en que se concreta cada uno de los componentes. Una de esas teorías, la del modelo escolar, giraría en torno a la escuela y su discurso teórico y práctico; y la otra, no solo vendría a suponer un alejamiento de la escuela, sino la aproximación a un discurso más social de la actividad educativa.

El análisis de tales componentes nos ha permitido teorizar acerca de algunos factores que comienzan a identificarse como rasgos propios de la Educación de Adultos. Aunque no se agota el análisis en este sentido y la investigación queda abierta a nuevas aproximaciones teóricas, todo parece indicar que, de las dos teorías, se impone la del modelo social, ya que son demasiados elementos los que cambian en un sistema para que hablemos con propiedad de un modelo diferente: unas actuaciones educativas que empiezan a dibujarse de modo específico y que sitúan a la Educación de Adultos como un ámbito de la Pedagogía Social.

3. SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

En relación con lo que vamos a entender por de Educación de Adultos, podemos estar de acuerdo en que una exposición más o menos analítica de las diferentes definiciones y concepciones globales no es suficiente: se hace necesario volver de nuevo sobre las teorías y avanzar algo más desde la reflexión pedagógica, tratando de acotar su significado, teniendo en cuenta también los datos de la realidad actual y la evolución experimentada durante los últimos años.

En razón de ello, todo lo tratado en los apartados anteriores nos va a servir ahora para proponer para el debate unas características del concepto de Educación de Adultos, que nos permitan aproximarnos mejor a algunas de sus señas de identidad, como tal acción educativa; sobre todo porque el problema no queda resuelto cuando afirmamos que Educación de Adultos es "educar a los adultos": dos conceptos, "educación" y "adultos", que no resultan unívocos. En todo caso, teniendo en cuenta

que nuestra propuesta es discutible, intentaremos precisar a qué educación nos referimos y qué personas adultas van a ser objeto de esa educación.

Para conseguirlo, las características que vayamos a proponer han de tener en cuenta, en primer lugar, los análisis sobre el estudio y la investigación que se han podido desarrollar en el campo de la Educación de Adultos (Kidd y Titmus, 1989; Moreno Martínez, 1994; Rumbo Arcas, 2006, entre otros).

Con la misma finalidad, también hemos de tener en cuenta las aportaciones relevantes de aquellos autores e instituciones nacionales y supranacionales que han colaborado en la definición y comprensión de este sector educativo a lo largo de las últimas décadas.

Entendemos que la lectura de tales autores e instituciones nos van a permitir elaborar una propuesta de características de la Educación de Adultos que tenga en cuenta los valores y la cultura ampliamente compartida hoy día, tanto desde la perspectiva teórica como desde la visión práctica; valores y cultura compartida que no solo cuentan con un alto grado de acuerdo entre los profesionales e investigadores, sino que, por su carácter más social y menos escolar, al situarse en el marco de la Pedagogía Social, parece que resuelven mejor algunos problemas que han estado impidiendo el desarrollo de este campo de la educación en el pasado.

Y finalmente, dos nuevas referencias que, desde nuestro punto de vista, son imprescindibles en cualquier propuesta de conceptualización de la Educación de Adultos en la actualidad: que no puede ser ajena a los principios y postulados que actualmente se mantienen en torno al concepto de Educación Permanente, ni puede prescindir de las nuevas concepciones psicológicas que hablan del desarrollo durante la edad adulta.

Cabe pensar de antemano que, si hemos conceptualizado la educación como una actividad de aprendizaje que posee efectos optimizadores sobre las dimensiones específicamente humanas, lógicamente también lo será la Educación de Adultos, como hemos analizado del mismo modo el concepto de Educación Permanente. Evidentemente, esto es lo que tanto *educación* como, en su momento la *Educación Permanente* y ahora la *Educación de Adultos*, tienen en común; pero ¿existe además alguna diferencia añadida cuando la educación tiene como participantes a las personas adultas?

Partiendo del concepto de educación que hemos definido otro ensayo de esta serie (Medina, 2012a), proponemos algunas características, que podríamos formular como sigue: *la Educación de Adultos nos remite a actividades de aprendizaje que realizan las personas adultas como sujetos y que producen efectos optimizadores en su vida personal y comunitaria*. Explicamos a continuación el contenido teórico y práctico que subyace a este enunciado, aclarando las implicaciones y las consecuencias que se derivan de las siguientes cuatro características señaladas: (1) actividad, (2) de aprendizaje, (3) que realizan las personas adultas como sujetos, (4) y que tiene efectos optimizadores en su vida personal y comunitaria

3.1. Actividades educativas sistemáticas e informales

Como toda educación, también la Educación de Adultos nos habla de actividades, algo que se hace, que se percibe, que tiene su propio dinamismo y que forma parte de la realidad. Está claro pues que, cuando hablamos de Educación de Adultos, nos referimos a actividades prácticas que configuran un determinado proceso y fenómeno socio-educativo.

Y como toda educación, esta actividad se puede concebir como una acción en curso, que está haciéndose (Educación de Adultos como proceso) o como una acción acabada, terminada (Educación de Adultos como resultado); asimismo, podemos referirnos al proceso educativo como una actua-

ción puntual (que se realiza aquí y ahora) o como una actuación permanente (sin límites espacio-temporales).

Pero lo más relevante que hemos de precisar no se refiere solo al modo de concebir la actividad, sino al modo de realizarse. La actividad unas veces se realiza de modo intencional y sistemático (Sanvisens, 1983: 183), pero otras veces constatamos que actividades que se han realizado de forma no intencionalmente educativa y asistemática han tenido efectos educativos en las personas adultas (Trilla, 1993b; García Carrasco, 1988; Touriñan, 1983; Sanz Fernández, 2006b). Es importante esta precisión porque nos va a permitir valorar en términos educativos las relaciones entre experiencia y aprendizaje (Sanz Fernández, 2007).

Coincidimos pues con la propuesta de la Quinta Conferencia Mundial celebrada en Hamburgo, según la cual el concepto de Educación de Adultos incluye tanto los procesos de educación sistemática (formal y no formal) como los procesos de educación no sistemáticos (informales) (UNESCO, 1997: 11).

Por tanto, desde el punto de vista de la actividad podemos hablar Educación de Adultos formal, no formal e informal (una clasificación discutible, como veremos más adelante), aunque cada uno de estos puntos de vista presente diversas variedades. Si esta actividad, intencional y sistemática, está regulada por las autoridades educativas, nos referimos a la educación formal, y cuando no lo está, hablamos de la educación no formal. Asimismo, cuando estamos ante procesos de educación intencionales y sistemáticos querrá decir al mismo tiempo que se desarrollan en el seno de alguna institución y que son conducidos, cuidadosamente secuencializados y realizados bajo la dirección de profesionales cualificados.

Pero no podemos olvidar que, si limitásemos la Educación de Adultos a las actuaciones intencionales y sistemáticas, quedaría fuera gran parte de los beneficios educativos que las personas adultas adquieren a lo largo de su vida a través de la experiencia y las relaciones sociales. Lo cual obliga a admitir en el propio concepto de Educación de Adultos aquellas actuaciones informales que, realizadas sin una explícita intención educativa, producen no obstante efectos educativos de forma incidental.

3.2. Aprendizaje instruccional y experiencial

De acuerdo con las características que se proponen, no nos referimos a cualquier tipo de actividad sino a aquellas que producen algún aprendizaje, o de lo contrario no podríamos hablar con propiedad de educación (Esteve (1983: 12). Tales aprendizajes se refieren a los cambios que se producen en el individuo por efecto de la práctica, a diferencia de otros cambios que son consecuencia de la maduración biológica.

Pero hemos de convenir que el aprendizaje, mucho más en la edad adulta que en el caso de la infancia, tiene lugar mediante dos grandes medios que operan a lo largo de la vida de un individuo: se aprende mediante la enseñanza y se aprende mediante la experiencia. No reconocerlo significaría dar la espalda a la realidad e ignorar las posibilidades del ser humano; o peor aún, dar palos de ciegos tratando de enseñar lo que ya se ha podido aprender. En consecuencia, si somos coherentes con lo dicho sobre el tipo de actividad, ahora hemos de concluir que esa actividad podrá conducir a dos tipos de aprendizajes: el que se vehicula a través de la enseñanza y el que se consigue a través de la experiencia (Medina y Sanz Fernández, 2009a y 2009b).

Evidentemente, este doble sentido no se concibe desde el modelo escolar de Educación de Adultos, uno de cuyos rasgos esenciales es considerar que el aprendizaje educativo solo es fruto de la enseñanza, entendiendo por enseñanza una actividad sistemática, ejercida por algún profesional, con la

explícita intención de conseguir determinados objetivos: un modelo que, consecuentemente, da primacía a la instrucción y a la escolaridad sobre el aprendizaje y la experiencia.

Desde estos supuestos escolarizantes está claro que la Educación de Adultos queda limitada exclusivamente a un sistema de enseñanza en su sentido más estricto, cuya función no es otra que definir qué aprendizaje hay que enseñar y cómo. Y es lógico que así sea: si se considera que los efectos educativos solo son causados por la enseñanza, habrá que organizar justamente eso, la enseñanza, para conseguir determinados efectos educativos.

No es nuestra intención ahora entrar a discutir si esta concepción exclusivamente instruccional de la educación, que ha nacido con la sociedad industrial, tiene sentido para la educación de los niños y los adolescentes y para un sistema educativo muy formalizado y obligatorio, sobre todo porque la educación obligatoria tiene otras funciones además de las estrictamente educativas. Pero desde luego estamos convencidos de que esta concepción ha perdido vigencia y ya no funciona en la educación de las personas adultas, y menos aún en la sociedad actual.

Por tanto, no negamos que la Educación de Adultos sea también instruccional, lo que negamos es que se conciba exclusivamente como un sistema de enseñanza. Desde nuestro punto de vista, y teniendo en cuenta el cambio de modelo (apartados anteriores 2.6 y 2.7) que se está operando en este campo, tendríamos que admitir que la Educación de Adultos tiene que ser un sistema (o un subsistema, como veremos más adelante) esencialmente compuesto por otros dos subsistemas: uno de enseñanza y otro de acreditación.

En el primer caso, hablar de la *Educación de Adultos como subsistema de enseñanza* significa admitir que las enseñanzas que conducen al aprendizaje deben planificarse como actividades intencionales que se realizan de forma sistemática y metódica. Uno de los rasgos diferenciales de este tipo de aprendizaje es que las personas adultas, a diferencia de los niños, por ejemplo, pueden aprender por sí mismos o con ayuda. Se aprende por sí mismo cuando el proceso educativo lo dirige el propio sujeto de forma autónoma, lo que indica que estamos ante procesos de autoeducación de las propias personas adultas. Se aprende con ayuda cuando la persona adulta cuenta con la ayuda de un profesional, en cuyo caso se considera que la actividad está diseñada y realizada por un agente exterior al propio individuo, con lo que estaríamos ante procesos de heteroeducación. Con todo, no podemos hablar de autoeducación y heteroeducación como elementos que se oponen; la práctica de la Educación de Adultos nos revela que más bien son estrategias complementarias que forman parte de un continuo en el recorrido formativo de una persona adulta.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que cuando los aprendizajes se realizan de forma intencional y sistemática a través del intento de influencia que un educador ejerce en un educando se nos plantea el problema de distinguir entre aprendizajes educativos y aprendizajes que no podemos calificar de educativos (Peters, 1969: 13-46). En tal caso, cuando se analiza el concepto de educación vemos que la frontera que separa una y otra cosa viene dada por determinados criterios que se aplican también, lógicamente, a la Educación de Adultos: el criterio de forma, respetando la libertad y la dignidad de los educandos; el criterio de contenido, de tal modo que lo que se aprenda resulte moralmente inobjetable; y el criterio de uso, en un clima de apertura intelectual donde, además de aportar toda la información relevante, se favorezca la crítica y el pensamiento creativo (Esteve, 1983: 12-22).

En el segundo caso, nos referimos a la *Educación de Adultos como subsistema de acreditación* admitiendo que el concepto se amplía si tenemos en cuenta un hecho: que el ser humano no aprende solo en el espacio de la escuela, ni en los tiempos escolarmente establecidos, sino que está aprendiendo en un espacio mucho más amplio (la comunidad) y en unos tiempos menos restringidos (a lo largo de la vida y sin los límites del calendario escolar). Dicho de otro modo, el aprendizaje no es solo fruto de la instrucción formal que se imparte en el espacio-tiempo de la escuela, también se

produce a partir de la propia experiencia vital: en casa, no solo en el aula; individualmente, no solo en grupo; de forma autónoma, no solo ayudado por el profesor; por medios no formales e informales, además de los formales; en el trabajo, además de en clase; a través de las relaciones sociales, mediante los medios de comunicación, en los lugares de recreo, mediante la participación ciudadana, etc.

En efecto, desde este otro punto de vista se considera que los efectos educativos, los aprendizajes, son fruto de la enseñanza, pero también de la experiencia. Lo que se busca es cambiar el discurso escolar de la enseñanza por el discurso social del aprendizaje, aceptando que este aprendizaje unas veces se consigue mediante la enseñanza sistemática (son las enseñanzas impartidas-recibidas en un tiempo y un espacio definido y limitado), y otras mediante experiencias vividas sin límites espacio-temporales (son los aprendizajes adquiridos en la comunidad y a lo largo de la vida). Como vemos, estamos ante un enfoque de la acción educativa que no solo desvela los inconvenientes que tradicionalmente viene teniendo la separación rígida existente entre enseñanza formal y enseñanza no formal; además plantea el problema de las relaciones que hay que establecer entre aprendizaje e instrucción cuando se trata de la formación de personas adultas.

No obstante, aunque parezca lógico lo dicho hasta ahora, todo podría quedarse en la mera retórica si la Educación de Adultos no cuenta además con un subsistema de acreditación. Para que sea creíble lo que decimos es necesario que los aprendizajes y las competencias, que una persona adulta haya adquirido a lo largo de su vida en la comunidad y a través de medios informales o no formales, cuenten con el debido reconocimiento.

Consideramos que lo que se conoce como "sistemas de acreditación" representa una estrategia válida en este sentido, que ha sido analizada por varios autores: Meyer *et al.* (1987), Aubret *et al.* (1989), Lietard (1992), Díaz (1995), Sanz Fernández (2006d y 2007), Medina (2006 y 2007), Medina y Miranda (2010 y 2011), Medina y Sanz Fernández (2009a y 2009b), entre otros. Estos nuevos métodos de "validación de competencias" o "sistemas de reconocimiento" o "nuevos sistemas de titulación", como también se denominan, son experiencias educativas que se están desarrollando en el campo de la formación de las personas adultas y sobre las que están depositadas no pocas expectativas. Los sistemas de acreditación permiten validar (dar valor educativo) o reconocer (en términos de enseñanza formal recibida) los aprendizajes que una persona ha adquirido en la comunidad y a lo largo de su vida. En tal caso, lo que se busca es que unos expertos, mediante determinados medios (entrevistas, cuestionarios, estudios de biografías, etc.), emitan un juicio que permita evaluar las competencias y habilidades que una persona ha acumulado a través de su experiencia o por medio de enseñanzas no formales.

Hay que tener en cuenta que, pese a las reticencias que estos nuevos sistemas de validación suelen despertar entre las autoridades educativas, es algo que ha planteado la UNESCO (1981, 1985, 1997, 2010a y 2010b) en diferentes conferencias internacionales sobre Educación de Adultos y que ha formulado con claridad la Comisión Europea (1996, 1999, 2001a, 2001b, 2004, 2006), especialmente en el libro blanco *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* (1996) y en el *Memo-randum sobre aprendizaje permanente* (2000); cuestiones que vuelven plantearse en el propio libro de Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996). Para estas entidades supranacionales, tales sistemas representan la respuesta que puede aportar la educación y la formación para eliminar las desigualdades que se están produciendo en la actual sociedad de la información.

De hecho, tendríamos que admitir que algo se ha avanzado en esta dirección, si tenemos en cuenta que estos procedimientos de evaluación de las competencias ya existen en la mayoría de países desarrollados, contando además en España con algunas leyes que abordan este asunto.

A nivel del Estado español, la primera ley que establece el reconocimiento y la acreditación de la experiencia en el ámbito de la Formación Profesional es la *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 2002), donde se regula la evaluación y la acreditación de las

competencias profesionales adquiridas por los trabajadores a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, teniendo siempre como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (art. 8).

Asimismo, cuatro años más tarde es la *Ley Orgánica de Educación* (BOE, 2006) la que destaca, entre los objetivos, el carácter social y comunitario de la Educación de Adultos (art. 66.3) y por primera vez establece en España el reconocimiento y la acreditación de la experiencia en el marco del sistema educativo, ordenando que, dado que las personas adultas realizan sus aprendizajes por medio de enseñanzas regladas o no regladas y a través de la experiencia laboral y actividades sociales, se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos (art. 66.4).

En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, contamos con la *Ley de Educación de Personas Adultas de Canarias* (BOC, 2003), en la que, entre los fines y principios de la Educación de Adultos, se señalan el desarrollo personal, social y profesional, la promoción de la igualdad y una mayor justicia social, el autoaprendizaje y la participación social, destacando especialmente la validación y acreditación de los aprendizajes no formales e informales (arts. 1, 2, 3, 5, 9, 10, 13).

Desde el punto de vista educativo y social, lo dicho no significa otra cosa que aceptar que la comunidad en general, y no solo la escuela, es fuente de educación. Lo cual refuerza el hecho de que la escuela y la instrucción no son las únicas dispensadoras de educación. El nuevo norte educativo se traslada a la comunidad en su conjunto, como fuente también de aprendizaje. Desde este punto de vista, a diferencia de la formación que se dispensa en el seno de las instituciones escolares, hablaríamos del potencial o del valor educativo de la comunidad en general como una de las señas claras de identidad de la Educación de Adultos en la actualidad.

De este modo, el énfasis puesto en lo comunitario pone de manifiesto que la escuela, limitada en el tiempo y en el espacio, no representa el monopolio de la formación; esta traspasa las fronteras espacio-temporales, es decir, se realiza también en otros espacios (en el hogar, en la familia, en el barrio, en el lugar de trabajo, a través de los medios de comunicación, en los clubes, en los lugares de recreo, etc.) y en otros tiempos (a lo largo de toda la vida de un individuo y no solo en las etapas tempranas del desarrollo, en cualquier momento y no solo en el tiempo escolarmente establecido).

3.3. Las personas adultas como sujetos

Lo dicho hasta ahora (que la Educación de Adultos es una actividad de aprendizaje) es uno de los rasgos comunes entre los conceptos de educación y Educación de Adultos. Además es necesario precisar uno de los rasgos diferenciales, el que se refiere a los protagonistas de la educación. Así, decimos que la Educación de Adultos es una actividad de aprendizaje que realizan las personas adultas como sujetos, pero ¿qué vamos a entender por persona adulta?

Etimológicamente la palabra *adulto* viene del verbo latino *adolescere* que significa crecer; cuyo participio presente es *adolescens*, el que está creciendo (el adolescente) y su participio pasado es *adultus*, el que ha crecido (adulto). Por ello coloquialmente la palabra adulto se refiere a un estadio de la evolución del individuo situado entre la adolescencia y la vejez: el que ya ha crecido y por tanto no crecerá más es, pues, el adulto. Pero esta concepción de la adultez no siempre coincide con la perspectiva biológica y jurídica. Así, desde el punto de vista biológico, la adultez se asocia con la capacidad de reproducción; y desde el punto de vista jurídico, con la mayoría de edad. Para nuestro trabajo nos interesa especialmente el punto de vista antropológico, la perspectiva psicosocial de la adultez y el punto de vista de la organización educativa.

El *punto de vista antropológico* nos conecta directamente con el concepto de persona desde el que la Educación de Adultos se reconoce y enriquece como oferta educativa. En la literatura filosófica tradicional el concepto de persona, desarrollado a partir de una concepción substancialista, se ha

asociado con rasgos como racionalidad, intimidad, propiedad e independencia, enfatizando la persona como ser "en sí" o ser "por sí", perspectiva claramente metafísica que parece responder sobre todo a determinados problemas jurídicos y teológicos de cada época.

Los filósofos modernos, si bien no han abandonado del todo algunos aspectos de la concepción metafísica tradicional, añaden sin embargo al concepto de persona otros componentes de carácter psicológico y sobre todo moral, como dinamismo, comunicación, valores, libertad, apertura, autenticidad, compromiso, etc. Especialmente nos referimos a los filósofos denominados personalistas, entre otros, Mounier (1984) y Buber (1973), y también a los teóricos de la educación como Rogers (2000) y el mismo Freire (1975, 1976, 2005).

Así, desde la concepción personalista, la autonomía y la libertad, por un lado, y el diálogo social, por otro, aparecen como elementos esenciales del concepto de persona sobre los que interviene la acción educativa, entendida esta como optimización en el uso de la libertad y en el compromiso solidario y emancipador con los otros. Ello nos obliga a precisar, de acuerdo con el modelo social, que al hablar de educación en el campo de la Educación de Adultos, no hablamos tanto de la educación que se ejerce "sobre" las personas adultas, sino más bien de la educación de las personas adultas "como sujetos" que deciden libremente educarse, protagonistas principales, por tanto, de la acción educativa.

Desde la *perspectiva psicosocial*, destacaremos dos rasgos principales de la edad adulta, cuya repercusión en la concepción de la Educación de Adultos no se puede desdeñar. Uno de esos rasgos se refiere a la naturaleza social de la adultez. Es cierto que la vida adulta está marcada por un conjunto de acontecimientos sociales que nos obligan a calificar este período de la vida de un individuo como una etapa eminentemente social. Acontecimientos como la relación de pareja, la familia, el trabajo, la crianza y la educación de los hijos, la participación sociopolítica, el ejercicio de la ciudadanía, etc., condicionan de manera terminante a las personas adultas y sitúan el mundo social en el centro de gravedad de la vida de un adulto.

En consecuencia, nos dicen los psicólogos (Erikson, 1981; Baltes, 1991; Blanco Abarca, 1991; Palacios, 1991; Carretero *et al.*, 1991; Vega y Bueno, 1995; Schaie, 2003; etc.) que hay algo que parece estar claro, al contrario de lo que ocurre con otros períodos evolutivos como la niñez o la adolescencia: que la vida adulta está básicamente marcada por hechos sociales, cambios de roles, así como demandas y exigencias que no dependen de la biología, sino que emanan de la vida social. Tiene interés esto que decimos en la medida en que encontramos también aquí buena parte de la fundamentación psicológica de los modelos sociales de Educación de Adultos (Medina, 2000).

Pero el aspecto social no es la única clave que nos revela las características de la adultez, a diferencia de lo que sucede en la infancia o la adolescencia. Otro de los rasgos que encontramos en cualquier manual de Psicología de la adultez es la autonomía de las personas adultas. La edad adulta se caracteriza también por haber llegado a la madurez suficiente que facilita la toma de decisiones de forma autónoma. También esto es central en la fundamentación psicológica del modelo social de Educación de Adultos (Medina, 2000), pues las personas adultas, en mayor medida que los adolescentes, pueden asumir su propia responsabilidad en lo que al aprendizaje se refiere, teniendo así un mayor protagonismo y decisión tanto en el diseño como en el desarrollo y evaluación de los procesos de formación (Sarramona, 1994; Lowe, 1978; Knowles, 2001; Brockett e Hiemstra, 1993; Brookfield, 1985; Caffarella y O'Donnell, 1987).

Finalmente está el *punto de vista de la organización educativa*. Hasta ahora hemos hablado de la persona adulta desde el punto de vista antropológico y psicosocial, como elementos que están en la base del modelo social de formación de personas adultas. Pero no queda resuelto así el problema del sujeto de la Educación de Adultos. Para precisarlo hemos de referirnos a la edad adulta, también desde el punto de vista de la educación, o mejor, con la mirada puesta en la organización de los procesos de formación, lo que viene a significar algo así como establecer los ejes en los que tiene lugar

la acción educativa. Justamente, esa preocupación por enmarcar la acción educativa ya la han tenido varios autores e instituciones (Lowe, 1978; Apps, 1985; Harrigton y Hutchinson, 1949; Verner, 1964; UNESCO, 1997; MEC, 1986), examinando algunos problemas que planteaban las definiciones tradicionales, como hemos tenido oportunidad de ver en el anterior apartado 1.4.

En consecuencia y desde el punto de vista de la organización educativa, podríamos admitir que en general hablamos de Educación de Adultos cuando en las personas adultas, como tales sujetos de la educación, se dan las siguientes condiciones: una, tienen una edad superior a la de la escolaridad obligatoria, edad que cambia según los países y épocas y que actualmente en España se sitúa por encima de los 16 años; dos, en algunos casos se supone que han tenido que interrumpir sus estudios y los han reiniciado de forma voluntaria; y tres, para estas personas adultas la educación podrá ser una actividad secundaria o parcial, lo que significa que, en la jerarquía de roles, el rol de alumno ha sido desplazado del primer puesto (que es el lugar que ocupa en los alumnos tradicionales), pasando a ocupar un segundo, tercero o cuarto lugar, dado que poseen otras obligaciones y responsabilidades que no tienen los preadultos: independencia económica, trabajo, hogar propio, matrimonio, hijos, actuación social, etc. Son tres condiciones que se dan con carácter general y que, lógicamente, afectan a la organización de los procesos de enseñanza-aprendizajes. Estaremos de acuerdo en que no es lo mismo organizar la formación para unos alumnos que tienen más o menos de 16 años, o teniendo en cuenta que se sienten obligados o lo hacen voluntariamente, como tampoco da igual que la formación se diseñe, desarrolle y evalúe pensando en unos alumnos a tiempo completo o a tiempo parcial.

3.4. Optimización personal y comunitaria

Finalmente, como toda educación, también la Educación de Adultos ha de ser optimizante, pero en este caso, de acuerdo con el modelo social, la naturaleza de la optimización es precisamente lo que hace que su actuación educativa se sitúe en el marco teórico de la Pedagogía Social. Razón por la cual, si hablamos ahora del carácter perfectivo (es decir, optimizante) que tiene toda educación, cuando nos referimos a la educación de las personas adultas, comprende dos sentidos relacionados entre sí e inseparables: el nivel personal y el nivel comunitario.

El nivel de *optimización personal* no ofrece ninguna duda (Sanvisens, 1983 y 1987; Martínez, 1986; García Aretio, 1989): la mejora personal es inherente al propio concepto de educación, en la medida en que se entiende que a través de la acción educativa el individuo se perfecciona, desarrolla sus potencialidades e incrementa su capacidad para resolver los problemas.

Esencialmente nos referimos a la función optimizadora de la educación con relación a los conocimientos, hábitos y actitudes de lo que habla Marín Ibáñez (1983). En este sentido se espera que a través de la educación se consiga "ampliar los saberes y dar profundidad y certidumbre a nuestros conocimientos" y promover "las habilidades y destrezas que mejoran la conducta del sujeto"; "asimismo la educación se preocupa de fomentar aquellas actitudes que permitan orientar al sujeto hacia lo que se estima más valioso: una conducta justa, el respeto a la dignidad y a la libertad del prójimo, un comportamiento eficiente, la disposición para la generosidad, el altruismo, la solidaridad, y la comunicación con el prójimo" (pág. 113).

Tal como dice Marín Ibáñez (1983), educar es hacer más valioso al sujeto en estas tres capacidades: saber, saber hacer y en sus actitudes. O, como señalan Sanvisens (1983) y Martínez (1986), con la educación se pretende que el educando como persona desarrolle estas cuatro dimensiones: codificadora, adaptativa, proyectiva e introyectiva.

Pero es la *optimización comunitaria* lo que realmente es característico de la Educación de Adultos en tanto que modelo social e inspirada en la Pedagogía Social, tal como tratamos de demostrar en

otras publicaciones (Medina, 1997, 1998b, 2000 y 2002). La Educación de Adultos no se limita, ni puede limitarse, a la optimización personal; de acuerdo el modelo social con vocación emancipadora del que venimos hablando, avanza más hacia la optimización de la propia comunidad.

Las razones tienen que ver con el concepto de Educación Social (Petrus, 1997: 9-39; Colom 1987: 15-35) del que la Educación de Adultos forma parte, concepto que, según las aportaciones de la Pedagogía Social, reúne tres características principales (Medina, 2003: 54-57): a) Educación Social para todos, lo que significa superar su carácter meramente compensatorio, ya que solo un modelo generalizante, para todos, podrá prevenir (y operar sobre) las causas de la marginación y las desigualdades sociales; b) Comunidad *versus* escolaridad, definiendo así un nuevo espacio de la Educación Social que, a diferencia de la escuela, educa en la comunidad, pero para la comunidad y con la propia comunidad; c) Educación Social como agente de cambio social, con lo que se quiere decir que su objeto es transformar la realidad y convertirse en un factor dinamizador de la sociedad a través de la acción socio-educativa.

Todo ello significa que desde la Educación de Adultos, como tal Educación Social, se ha de buscar también mejorar los recursos y servicios comunitarios, reducir las insuficiencias y problemas sociales, incrementar el apoyo a los más necesitados, operar sobre las causas de los problemas sociales, promover la cultura, impulsar las actividades socioculturales, fomentar la participación social y el compromiso, acometer acciones para crear cauces y canales de solidaridad; resumiendo, lo que se busca es hacer realidad las verdaderas condiciones sociales de dignidad, igualdad y libertad para todos.

Con diferentes expresiones (desarrollo comunitario, desarrollo local, investigación participativa, animación sociocultural, etc.) el reconocimiento de las finalidades sociales y comunitarias de la Educación de Adultos ha sido algo en lo que han venido insistiendo desde hace tiempo no pocos especialistas e instituciones (Palazón, 1992).

Esta relevancia que desde hace tiempo tiene la comunidad en el campo de la Educación de Adultos se deriva de dos perspectivas complementarias, inspiradas en el concepto de Educación Permanente, que asocian inseparablemente progreso individual y desarrollo social: una, la que entiende que la educación no puede limitarse al estrecho campo de la enseñanza escolar; dos, la que no pierde de vista que la formación de las personas adultas tiene que ver con el mantenimiento y la mejora de la calidad de vida.

Pero conviene aclarar que no hablamos de una mejora comunitaria que es la consecuencia indirecta de la mejora personal (evidentemente unos individuos mejores hacen que mejore la comunidad); nos referimos, sobre todo, a una mejora comunitaria que es consecuencia directa de la acción educativa cuando esta es protagonizada por personas adultas.

Se trata, por tanto, de que la acción educativa tenga también a la comunidad como destino de la intervención. Así hablamos de la comunidad como norte de la acción educativa, a diferencia del individuo, afirmando que la educación no debe quedarse en el mero conocimiento o contemplación de la realidad, sino que ha de propiciar su transformación. Teniendo en cuenta que el norte de la Educación de Adultos siempre será la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos, entre sus estrategias nunca podrá faltar la dedicación prioritaria a los grupos sociales más desfavorecidos o determinados objetivos relacionados con el cambio o la transformación social. Ello explica que los educadores diseñen programas educativos o proyectos, y no solo cursos, destinados a la comunidad en general, o a grupos y colectivos específicos: programas de animación sociocultural, proyectos de desarrollo comunitario, campañas de mentalización ciudadana, programas de salud comunitaria, etc., donde, por ejemplo, no siempre existen alumnos matriculados al uso, sino grupos sociales de referencia.

En verdad, la afirmación del carácter social y comunitario de la Educación de Adultos conecta directamente con los planteamientos de la denominada Pedagogía Crítica y más concretamente con

las aportaciones de uno de sus principales autores, Paulo Freire, reconocido también como uno de los pedagogos más influyentes en el campo de la Educación de Adultos. Es esta una corriente pedagógica cuyos autores (Freire 1975; Apple, 1987; Giroux y McLaren, 1991; Bernstein, 1993; etc.) reconocen las desigualdades y contradicciones de los sistemas educativos, pero apuestan por su transformación, mediante el pensamiento crítico y el compromiso social de los profesionales y participantes hacia la emancipación y el desarrollo de las comunidades.

Desde nuestro punto de vista, hay tres planteamientos teóricos de Freire que son determinantes en esta dirección: por un lado, la crítica que hace de la educación tradicional (educación bancaria) en su libro *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1975), proponiendo prácticas educativas dialógicas y liberadoras, que promuevan el pensamiento crítico y la emancipación; por otro, nos dice en su libro *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 2005) que la educación, además de liberadora, tiene que ser esperanzada, es decir, basada en la confianza de los educadores en que las sociedades pueden mejorar y en que las personas pueden formarse, avanzar, liberarse, emanciparse; y en tercer lugar, basándose en su experiencia de alfabetizador de personas adultas con su método de las palabras generadoras, en su libro *Política y educación* (Freire, 1993), nos habla de la relación estrecha entre educación, democracia y política, argumentando que el contexto (personal, familiar, social y económico) en el que viven las personas adultas que se están formando no puede ser ajeno a la acción educativa: la educación no es una actividad neutral que se limita al mero aprendizaje, sino que constituye una acción política que aspira a mejorar las personas, la realidad en la que viven y sus comunidades.

Esta misma perspectiva crítica y comunitaria es la que identificamos en un buen número de autores nacionales y extranjeros, que actualmente se ocupan de la Educación de Adultos. A nivel internacional, el autor más citado en lo que se refiere a la Educación de Adultos, como ya hemos visto, es Freire (1975, 1976 y 2005), pero no podemos ignorar a Jarvis (1989 y 1998), Bélanger (1997 y 2007), Federighi (1992 y 1993), Gelpi (1990), Brockett e Hiemstra (1993), Mezirow (1994 y 1998) y muchos otros. En el caso de España, uno de los autores más reconocidos por la amplitud de sus publicaciones y por el enfoque social y participativo que da a la Educación de Adultos es Sanz Fernández (1998, 2000, 2001, 2006a, 2006b y 2006c). Este profesor de la UNED, juntamente con otros profesores de universidad (Flecha, 1990a, 1990b, 1997, 2000, 2004 y 2010; García Carrasco, 1991, 1997, 2007 y 2008; Requejo, 1994 y 2003; Cabello, 1994, 1997 y 2002; Beltrán Llavador, 1997 y 2000; Ayuste, 1997; Valdivielso, 1997 y 1999; Sáez, 1994 y 1998; Sarrate, 2005; Arandia Loroño y Alonso Olea, 2002; Martín García, 1997 y 2007; y otros muchos) han contribuido de forma notable al desarrollo teórico y práctico de la Educación de Adultos, representando actualmente en el panorama español una verdadera punta de lanza, a juzgar por sus orientaciones más sociales, críticas y emancipadoras.

Y lo mismo cabe decir de las instituciones nacionales y supranacionales, como UNESCO (1997, 2010a y 2010b), Comisión Europea (1999, 2000 y 2011), OCDE (2012), ICAE (2012), FAEA (2012) etc., cuyos documentos y recomendaciones sobre la Educación de Adultos han venido a reforzar esa perspectiva crítica, social y transformadora. Perspectiva de la que también se han hecho eco algunas revistas internacionales dedicadas a la Educación de Adultos, entre otras: *Convergence*, editada por la Asociación Internacional de Educación de Adultos (ICAE); *Adult Education Quarterly*, a cargo de la Asociación Americana para la Educación Continua y de Adultos; *International Journal of Lifelong Education*, editada conjuntamente por varias universidades de Reino Unido, Italia y Australia; *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, publicada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos (EFORA)*, publicada por el Grupo 90 en la Universidad de Salamanca; *Education Permanente*, de la Universidad de París-Dauphine; *Pratiques de Formation*, de la Universidad de París VIII-Saint Denis; *Educación de Adultos y Desarrollo*, publicada por la Asociación Alemana para la Educación de Adultos; *Diálogos. Educación y Formación de Per-*

sonas Adultas, editada en España con la colaboración de profesores de universidad y educadores de personas adultas.

Resumiendo, aunque tendríamos que seguir profundizando en todo lo dicho, estamos convencidos de que, con relación a la formación de las personas adultas, comienza a perfilarse un nuevo discurso teórico, un nuevo modelo más crítico y social y unas prácticas educativas específicas que no nos hablan de diferencias menores, sino de cambios esenciales, de una realidad educativa de naturaleza dispar, una especie educativa nueva, que comienza a abrirse paso en el amplio marco de la Pedagogía Social. No obstante, hay que decir que el modelo escolar sigue vigente todavía en muchos centros, en no pocas prácticas profesionales y en determinadas legislaciones. Vivimos un momento articular, de coexistencia de ambos modelos, en el que parece que lo viejo no acaba del todo y lo nuevo no termina de consolidarse. Es necesario seguir avanzando en innovación y en investigaciones sobre los fundamentos históricos, psicológicos, sociales y pedagógicos de la Educación de Adultos, sin perder de vista los análisis epistemológicos que den cuenta también del estatus científico de sus conocimientos y teorías.

4. ALGUNAS CONSECUENCIAS PRÁCTICAS DEL ANÁLISIS TEÓRICO

Es evidente que, si las teorías tienen algún sentido, es porque explican la realidad y nos sirven para orientar la práctica, tal como ya se ha dicho; de ahí el valor de las teorías y la necesidad de que acerremos en el enfoque, en la formulación de los problemas y en su solución. Por tanto, llegados hasta aquí tiene sentido preguntarse si el análisis teórico anterior nos sirve de referencia para hacernos cargo de la dimensión de este fenómeno educativo y para orientar la práctica educativa de los profesionales, así como la actuación de las autoridades educativas, es decir, que si de la anterior reflexión teórica se derivan consecuencias prácticas para el desarrollo de la Educación de Adultos.

La relevancia que las cuestiones teóricas tienen para los que nos dedicamos a la Educación de Adultos se ha acrecentado de forma especial a partir de los años 90 con la publicación de la LOGSE, obligando a los estudiosos del tema, a los profesionales y a las administraciones educativas a dilucidar varios temas prácticos, en los que subyacen sendos argumentos teóricos no menos complejos: ¿qué papel va a jugar la Educación de Adultos en el sistema educativo y cuál será su función social prioritaria? ¿Qué características deberán tener las ofertas educativas formales dirigidas a la población adulta y cuál será el marco curricular en el que han de expresarse? ¿El currículo de las enseñanzas formales para adultos debe solamente limitarse a las enseñanzas o también debe aportar criterios para acreditar lo que ya se sabe? ¿Cuál debe ser el nuevo modelo de organización de los centros públicos de Educación de Adultos y cuál debe ser el perfil de los futuros profesionales?

No tenemos duda de que las respuestas a estas y otras preguntas serán diferentes según se piense en un modelo social o escolar de Educación de Adultos, y así ha sucedido durante la década de los 90 del siglo pasado. Ahora, y sin que ello signifique agotar las posibles consecuencias prácticas, queremos plantear tres cuestiones (a nuestro juicio relevantes) que se derivan de las teorizaciones anteriores: en primer lugar, si tiene sentido considerar la Educación de Adultos como una especie educativa nueva; por otra parte, si es posible y viable que la Educación de Adultos funcione como un subsistema educativo en el marco de la Educación Permanente; y en tercer lugar, en caso de que la respuesta a las cuestiones anteriores sea afirmativa, ¿qué elementos deberían tenerse en cuenta en la regulación legislativa de la Educación de Adultos por parte de los parlamentos y las autoridades educativas?

4.1. Educación de Adultos: ¿una especie educativa nueva?

Una primera consecuencia del análisis teórico anterior tiene que ver con el carácter específico de la Educación de Adultos, o dicho de otra manera, con el hecho de que, cuando hablamos de la forma-

ción de las personas adultas, estamos ante una especie educativa nueva, sobre todo si tenemos en cuenta sus características y los rasgos que la diferencian de otros tipos de educación y de la práctica escolar tradicional.

Pero ¿qué significa que la Educación de Adultos constituye una especie educativa nueva? En una anterior contribución para la revista *Educación XXI* de la UNED (Medina, 2000) abordábamos esta misma cuestión, concretando la pregunta de este otro modo: ¿la práctica de la Educación de Adultos tiene que ser diferente de la educación que se imparte en las escuelas para niños y adolescentes?

En realidad, tradicionalmente se han aportado dos respuestas a la pregunta anterior: (1) que la Educación de Adultos no es otra cosa que una aplicación adaptativa de la Pedagogía General a las personas adultas; (2) que la Educación de Adultos se concibe como un saber educativo específico e idiosincrático en el campo de las Ciencias de la Educación y en el marco de la Pedagogía Social.

En el primer caso, está claro que no tiene sentido hablar del carácter específico de la Educación de Adultos, ya que se supone que estamos ante hechos y fenómenos educativos que representan diferencias de grado, no de especie o esenciales, lo que significa que en este campo se emplean pautas generales que son aplicables a todas las edades, porque no existe oposición entre educar a los niños y a las personas adultas. El segundo caso nos enfrenta a hechos y fenómenos educativos cuyas diferencias no son de grado, sino esenciales, razón por la cual la Educación de Adultos nos remite a prácticas diferenciadas y específicas que, dado que se oponen a las empleadas con niños y adolescentes, podrían agruparse como una nueva especie educativa.

Desde nuestro punto de vista, estamos ante dos respuestas que claramente se asocian al modelo escolar y modelo social de Educación de Adultos, del que hemos hablado anteriormente en los apartados 2.6 y 2.7. En el cuadro 16 hemos visto un esquema resumen del comportamiento de un conjunto de variables (finalidades educativas, supuestos acerca de los educadores y los educandos, concepción del currículo y organización de las enseñanzas), según que hablemos del modelo escolar heredado (respuesta 1) o del modelo social emergente (respuesta 2).

Resulta obvio que estamos ante dos posiciones o teorías que rivalizan entre sí, cuyas consecuencias no podemos decir que sean neutrales, sino todo lo contrario. Nuestra posición en el artículo de referencia, *Especificidad de la Educación de Adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad*, es que existen evidencias sobre el carácter específico de la Educación de Adultos, como un tipo de educación propia que se diferencia de lo que habitualmente se realiza en las escuelas para niños y adolescentes; dicho más claramente, creemos que la segunda de las dos concepciones rivales parece que se está haciendo con el triunfo.

Los argumentos principales acerca del carácter específico de la Educación de Adultos se basan, por una parte, en la Psicología y más concretamente en las denominadas *teorías del ciclo vital*; y por otra, en la reflexión propia de la Pedagogía Social que integra el punto de vista educativo y social al mismo tiempo.

De acuerdo con los conocimientos e investigaciones de la Psicología de la adultez, actualmente sabemos dos cosas fundamentales en relación con el tema que nos ocupa: una, que los cambios en el desarrollo que tienen lugar en la edad adulta (significado social de la adultez, cambios biológicos, desarrollo cognitivo, tipos de aprendizaje, personalidad adulta, tareas de desarrollo, etc.) son relevantes y específicos y se diferencian de forma significativa de los cambios evolutivos que se producen en la infancia y la adolescencia; dos, que, a diferencia de la infancia y la adolescencia, donde los cambios son fundamentalmente de carácter orgánico y biológico, la naturaleza principal de los cambios evolutivos que se producen en la adultez son de carácter social y sociocultural.

Estas dos realidades que nos aporta la Psicología de la edad adulta constituyen la principal base argumental para adentrarnos en la reflexión pedagógica e identificar las señas de identidad de la

Educación de Adultos de acuerdo con el tipo de sociedad en la que vivimos y los postulados propios de la Pedagogía Social, tal como ya hemos tratado en el apartado anterior: una Educación de Adultos para todos, comunitaria, transformadora de lo social, basada en la autonomía y la responsabilidad del participante como sujeto; una Educación de Adultos crítica y emancipadora, como espacio para la participación; una Educación de Adultos que, en el marco general del sistema educativo, opera de acuerdo con los principios de la Educación Permanente, como subsistema de enseñanza y subsistema de acreditación; una Educación de Adultos, en suma, que se aparta del modelo escolar heredado y se aproxima a un emergente modelo social de educación.

Estos rasgos o señas de identidad nos autorizan a hablar del carácter específico de la Educación de Adultos, como una intervención propia, específica, idiosincrática, diferenciada de la educación escolar que se imparte a los infanto-adolescentes.

Dicho lo cual y desde una perspectiva más amplia, podría afirmarse que la historia de la Educación de Adultos a lo largo de los últimos años representa el difícil camino de un determinado quehacer y saber educativo hacia la búsqueda de la especificidad. Pero nos referimos a una búsqueda de especificidad en varios sentidos: en primer lugar, búsqueda de un sentido propio en sí misma, como una actividad educativa con entidad y valor propios, y no como una acción educativa instrumentalizada por fines desarrollistas y económicos, ni como una tarea educativa limitada a copiar lo que se hace en las escuelas para niños; en segundo lugar, búsqueda de un espacio propio en el sistema educativo de los diferentes países, que asegure la suficiente dotación de recursos y medios, sin menoscabo del tratamiento diferenciado que precisa; y en tercer lugar, además la Educación de Adultos se ha debatido siempre por encontrar (o mejor dicho, ocupar) un hueco en la actual reflexión teórica en el campo de las Ciencias de la Educación, que habitualmente se realiza en el ámbito de la universidad.

4.2. Educación de Adultos como subsistema educativo. La teoría de sistemas

Una segunda consecuencia del análisis teórico nos enfrenta a la posibilidad de que la Educación de Adultos funcione como un subsistema propio en el sistema educativo y en el marco de la Educación Permanente. ¿Esto es posible y viable? En caso de serlo, ¿de qué depende? La respuesta, una vez más, tiene que ver con lo dicho anteriormente sobre el carácter específico de la Educación de Adultos y su relación con el modelo social en oposición al modelo escolar. Si hemos dicho que desde el modelo escolar de Educación de Adultos no tiene sentido referirnos a esta actividad educativa como una especie nueva, por la misma razón, desde el modelo escolar no procede plantear un subsistema propio para la Educación de Adultos, porque no se reconocen diferencias de naturaleza (esenciales, específicas) entre educar a los niños y a las personas adultas.

Si analizamos la historia, vemos que el modelo escolar ha terminado colonizando todos los procesos de formación de personas adultas, convirtiendo a la escuela en la única referencia o modelo, operando así como un sistema volcado en su mundo interior y de espaldas a la realidad de lo que realmente era y es la Educación de Adultos.

Desde el punto de vista de la Teoría de Sistemas y haciendo uso de la distinción de Bertalanffy (1993: 39-41) entre sistema abierto y sistema cerrado, el modelo escolar podría ser calificado como un sistema cerrado que, al no diferenciar entre niños y adultos, ha terminado por doblegar a la Educación de Adultos en lugar de plegarse a sus necesidades. La vocación uniformadora del modelo escolar ha impedido que germinara cualquier diferencia en su seno; el modelo escolar, como tal sistema cerrado, ha permanecido inmutable en relación con el medio, sin el dinamismo ni la capacidad de transformación de los sistemas abiertos, que se enriquecen en su proceso de adaptación al entorno (Colom, 1982: 112).

Del mismo modo, si distinguimos entre sistemas inteligentes y sistemas no inteligentes (Martínez, 1986: 38) diríamos también que el modelo escolar ha operado como un sistema no inteligente, más

determinado por su estado en el momento anterior que por su índice de reacción. Ante los nuevos problemas e incertidumbres que creaba la educación de personas adultas, el modelo escolar no ha conseguido generar una respuesta adaptativa y diferencial y ha terminado por aplicar su repertorio fijo de respuestas. Dicho de otro modo, la presencia de nuevos elementos en el sistema escolar (sujetos adultos, nuevas finalidades educativas, diferentes actuaciones profesionales, cambios en las demandas educativas, cambios sociales, etc.) no ha conseguido modificar la estructura del sistema: este ha permanecido inmutable, actuando de forma invariable, haciendo uso del inventario de respuestas ya conocidas en vez de innovar adaptaciones menos estereotipadas. Tal vez encontremos aquí buena parte de las causas de las disfunciones que tradicionalmente viene padeciendo la aplicación del modelo escolar al campo de la Educación de Adultos, una cuestión que ya hemos tratado en el anterior apartado 2.6.

Por ello consideramos que la solución no es cambiar o mejorar la escuela o el modelo escolar en su aplicación a la Educación de Adultos, toda vez que el modelo escolar no funciona ya en los procesos de formación dirigidos a las personas adultas. Tantos años de modelo escolar han venido a demostrar la incapacidad de la escuela, como sistema, para integrar los nuevos elementos y para adaptarse a los nuevos problemas que se le plantean en relación con los públicos adultos. Difícilmente podemos esperar por tanto que cambie la escuela pues, como señalan algunos autores (Janne, 1979; Martínez, 1986), los sistemas cerrados se resisten al cambio o de lo contrario podría verse amenazada su identidad.

Así pues, en lugar de tratar de cambiar el modelo escolar, creemos que tiene más sentido que distingamos entre dos subsistemas: uno escolar, obligatorio, para las jóvenes generaciones; y otro social, para la formación de personas adultas. Entre ambos subsistemas (modelo escolar y modelo social), como ya hemos comentado, existen importantes diferencias, no solo de grado o de énfasis, sino más bien nucleares y sustanciales. Tales diferencias nos indican que el modelo social de Educación de Adultos, a diferencia del modelo escolar tradicional, representa una especie educativa nueva, de carácter social, un inédito universo de formación que emerge y nuevos valores, que se configura con nuevas finalidades educativas, nuevos supuestos acerca de los educandos y educadores y con una nueva concepción del currículo y de la organización de las enseñanzas.

Estas son razones, a nuestro juicio, suficientes para que podamos hablar con propiedad de la Educación de Adultos como un subsistema educativo social, propio y específico, aunque, eso sí, con las adecuadas relaciones (como tal subsistema) con el subsistema educativo escolar. No obstante, hemos de reconocer que no solo estamos ante una cuestión meramente teórica, sino también ante una decisión práctica que depende de las autoridades educativas para que sea viable. Dependerá, por tanto, del modo en que se desarrolle la legislación sobre Educación de Adultos.

4.3. Regulación legislativa de la Educación de Adultos

En primer lugar, hemos de señalar que, en el terreno educativo, las cuestiones legales y administrativas tienen mucha más importancia de la que creemos. A través de las leyes, los parlamentos y las administraciones educativas, al sancionar con un título oficial las enseñanzas que regulan, consiguen legitimar estas enseñanzas frente a otras, confiriéndoles un especial reconocimiento social que no tendrían a no ser por la intervención del Estado. Son también las propias leyes y normas educativas las que establecen las fronteras entre los diferentes tipos de educación (formal, no formal, informal).

Precisamente, a través de las leyes que regulan las enseñanzas formales del sistema educativo, comprobamos que lo que tiene valor, lo que cuenta al fin y al cabo, lo que abre todas las puertas, lo que da acceso a un trabajo, lo que da estatus social, lo que aporta prestigio, lo que discrimina socialmente es la enseñanza formal. No en vano, según Ortega Esteban (1998: 163), se denomina “formal”,

como si nos indicaran con ello que es lo que procede *via formae* o lo que "realmente es", abundando además que lo otro, lo "no formal", sería lo que "realmente no es", dado que carece de las funciones sociales que posee lo formal.

En lo que respecta a la Educación de Adultos, es lógico pensar que, por los efectos nocivos que produce, nos enfrentamos a una frontera (formal, no formal e informal) nada neutral, que ha sido cuestionada (García Carrasco, 1988: 152; Melich, 1994: 69; Ortega Estaban, 1998: 163; Medina *et al.*, 1998: 972) por su imprecisión semántica y por las connotaciones negativas que comporta.

No obstante, independientemente de lo acertado o no de los términos, nos vemos obligados a utilizarlos para poder abordar lo que nos parece relevante, que es el análisis social y educativo que se deriva de la regulación de las enseñanzas denominadas formales, por la influencia que dicha regulación ha tenido (y sigue teniendo) en la Educación de Adultos. Por tanto, repetimos que el hecho de tratarse de 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.

Un claro ejemplo de ello es que las normas sobre el currículo de las enseñanzas formales del sistema educativo ordinario, más allá de sus reconocidas intenciones en relación con las enseñanzas oficiales, acaban ejerciendo una influencia decisiva (práctica y teórica) en otras ofertas educativas, aunque estas no sean reguladas por las administraciones educativas. Ello es así fruto precisamente de ese valor social que tienen las enseñanzas formales. La legitimación que a estas enseñanzas confiere su publicación oficial termina por refrendar y legitimar también sus prácticas educativas y el discurso teórico subyacente (supuestos teóricos, conceptos, principios, metodologías, etc.), práctica y saber educativo que, consagrados y autenticados por el boletín oficial, se transfieren al resto de las ofertas de enseñanza.

¿Qué significa esto en la práctica? Que las enseñanzas no formales, las enseñanzas que no están reguladas por las autoridades educativas, las enseñanzas que, por ejemplo, se imparten en las empresas a los trabajadores, o la multitud de cursos ocupacionales, o la formación que se imparte en las Universidades Populares, entre otras muchas ofertas educativas, reproducen las enseñanzas formales. De estas copian los métodos, los modelos de organización, los fines y los valores, las concepciones y las teorías, los contenidos y los sistemas de evaluación, la concepción de los educandos y de los educadores, etc. Para decirlo más claramente, en la práctica todo esto significa que el discurso teórico de la Pedagogía dominante (que tradicionalmente se ha desarrollado en torno a la escuela, las jóvenes generaciones y en base a la educación formal), se convierte en el único relato y germen de inspiración de las prácticas educativas en general, a las que termina por someterse cualquier acción formativa de carácter no formal.

El resultado es que los programas de Educación Social, los talleres de las Universidades Populares, la formación continua de los trabajadores en las empresas, los cursos y ofertas socioculturales, en general, las enseñanzas dirigidas a las personas adultas, sean formales o no formales, muchas veces se imparten como si de una escuela de niños o adolescentes se tratara y sin tener para nada en cuenta las características y las necesidades de las personas adultas.

En no pocos casos ha estado claro que, cuando los gobiernos han legislado sobre la formación de personas adultas, lo han hecho en clave escolar, sin ninguna consideración diferencial más allá de los métodos o algunas cuestiones administrativas de menor calado; es decir, han legislado desde la inercia de la legislación existente para las escuelas y centros de enseñanza media, reproduciendo así las mismas normas que para niños y adolescentes. El error ha consistido en no considerar el sector de la Educación de Adultos como un sistema propio (subsistema) que exige una regulación legislativa diferente al sistema educativo ordinario y escolar para niños y adolescentes. Y resulta coherente que así se haga: al no considerar cambio alguno en la concepción de la Educación de Adultos (cuestión teórica), no tiene sentido plantear cambios legislativos sustanciales (cuestión práctica). Muchas

veces sucede, incluso, que ni siquiera las propias administraciones educativas son conscientes de la huella escolar que la legislación sobre Educación de Adultos ejerce en los profesionales y en las propias personas adultas que se forman.

Por ello creemos que es de vital importancia que la legislación sobre el sector de la Educación de Adultos no pierda de vista lo dicho anteriormente: que hay razones más que suficientes para hablar de una especie educativa nueva y que puede operar como subsistema específico dentro del sistema educativo. De no ser así las iniciativas serán estranguladas y la Educación de Adultos no conseguirá desarrollarse como una amplia y flexible red de servicios y ofertas educativas que respondan a los nuevos desafíos de la actual sociedad de la información. No creemos que este tratamiento legal diferenciado del que hablamos signifique aventura pedagógica alguna, ni pensamos que esta demanda sea fruto de una deformación corporativista o etnocéntrica; simplemente hemos llegado a esta conclusión a partir de la reflexión sobre nuestra propia experiencia y como consecuencia del análisis de la reciente historia de este sector educativo.

La propia UNESCO, al hablar de la formación de personas adultas, se ha expresado en varias ocasiones en términos de un subsistema que debe ser coordinado pero diferenciado (UNESCO, 1981: 83 y 87). Esta insistencia en el tratamiento diferenciado la vemos también en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, donde se afirma que no resulta adecuado dar a la Educación de Adultos el mismo tratamiento que al resto del sistema educativo (MEC, 1989: 189); postulado que posteriormente se mantiene en la LOGSE al no incluir la educación de las personas adultas entre las enseñanzas del régimen general, explicitando además la necesidad de contar con una oferta y un currículo específico para los públicos adultos (BOE, 1990: art. 52 y 53).

Se hace necesario pues un tratamiento legal diferenciado que sancione los principales componentes del modelo social. Nos referimos, entre otras cosas, a una concepción amplia de lo que vamos a entender por Educación de Adultos, sin restricción alguna en razón del nivel de formación, el grado de formalidad o las ofertas y actividades educativas. Deben reconocerse los aprendizajes obtenidos al margen de los dispositivos convencionales e independientemente del lugar, el tiempo y la forma en que se han adquirido. No menos importante es el reconocimiento de currículos específicos para las enseñanzas formales (permeables a las influencias sociales y laborales), que supongan el establecimiento de pasarelas y vínculos con la enseñanza no formal e informal.

Por otra parte, el tratamiento diferencial que reclamamos para la Educación de Adultos no es ajeno a la necesaria flexibilidad organizativa. Habíamos definido el modelo escolar como un modelo altamente regulado y cerrado, que impedía responder eficazmente a los nuevos problemas sociales. Sin embargo, el blindaje burocrático y administrativo que durante años ha estado protegiendo el modelo escolar parece ceder ahora ante el modelo emergente, necesariamente menos reglamentado, más flexible y adaptativo, es decir, más abierto, donde la calidad y el control no van a depender de las supuestas virtudes de las normas que vengán establecidas de antemano, sino de la profesionalidad de los educadores.

Por las características del modelo social emergente, estos educadores se van a ver obligados a moverse en un mundo educativo sin barreras, más diverso, plagado de opciones y por tanto de incertidumbres, menos determinado por el recorrido o por los trámites burocráticos, y por ende, más centrado en la valoración de las competencias y habilidades; un mundo también alérgico a una desmedida regulación. Esta flexibilidad constituye una condición ineludible para que pueda hacerse realidad en el campo de la Educación de Adultos el conjunto de rasgos diferenciales que hemos identificado en el modelo emergente; no creemos pues que pueda afianzarse el nuevo modelo si no se desarrolla en un marco normativo más flexible, donde la "racionalidad burocrática" sea sustituida por la "racionalidad profesional".

En la actualidad, considerando el cambio de modelo que se está operando en este campo y admitiendo que estamos ante una especie educativa nueva que bien puede operar como subsistema propio dentro del sistema educativo, ¿cuáles son los elementos diferenciales que han de estar presentes en cualquier legislación sobre Educación de Adultos?

En nuestra opinión, los cambios teóricos de los que venimos hablando exigen cambios en el orden práctico que se traduzcan en una legislación diferente, cuyos elementos diferenciales han de referirse, tanto al propio concepto de Educación de Adultos y su función social y educativa, como a una serie de cuestiones organizativas, metodológicas, curriculares, etc. No pretendemos agotar aquí la totalidad de esos elementos diferenciales; simplemente nos vamos a referir a algunos que nos parecen esenciales:

- a) En primer lugar es necesario precisar que, cuando nos referimos a la expresión *Educación de Adultos* (o también *Educación de Personas Adultas*) el concepto se amplía en la siguiente dirección: nos referimos a todas aquellas actividades optimizantes cuya finalidad es tanto el desarrollo personal como el bienestar comunitario; son sujetos de esta acción educativa no solo las personas individualmente o en grupo, sino también las propias comunidades; los efectos educativos a los que se refiere esta actividad pueden tener su origen en las enseñanzas formales, en las enseñanzas no formales, e incluso ser fruto de la experiencia o de actividades educativas informales; estas actividades educativas las realizan las personas adultas por sí mismas (de forma autónoma) o con ayuda (promovidas por alguna institución y/o profesor).
- b) Las leyes encaminadas a regular la Educación de Adultos han de aspirar a crear un marco normativo propio para este sector educativo, no como un servicio exclusivo de enseñanza, sino como un conjunto de redes educativas al servicio de las políticas sociales y de los programas globales de desarrollo.
- c) Es necesario considerar que la Educación de Adultos es un subsistema educativo basado más en el aprendizaje que en la instrucción. Esto significa que estamos ante un tipo de educación que valora, no tanto el recorrido escolar del participante, como los aprendizajes obtenidos, independientemente de la forma de obtenerlos.
- d) Teniendo en cuenta la valiosa experiencia que han adquirido los adultos a lo largo de sus vidas, a la hora de seleccionar la cultura y los conocimientos que se consideran válidos para la formación, es necesario hacer partícipes a las personas adultas de la construcción del conocimiento y del saber.
- e) Las ofertas educativas para personas adultas no pueden perder de vista la comunidad como norte optimizante, lo que lleva consigo la planificación y ejecución de programas de desarrollo comunitario a nivel local, mediante la coordinación con las instituciones y entidades de cada territorio.
- f) Los currículos de las enseñanzas formales para personas adultas no pueden ser una mera adaptación de los diseños curriculares de las enseñanzas escolares dirigidas a los niños y adolescentes, sino que han de ser unos currículos específicos que den respuestas educativas a las propias necesidades (instrumentales, personales, familiares, laborales, sociales, económicas, políticas, etc.) que tienen las personas adultas y sus comunidades.
- g) La educación básica debe considerarse como un derecho inalienable de los ciudadanos que debe ser asegurado para todas las personas adultas, y atendido de forma prioritaria por las administraciones públicas.

- h) En el ámbito de la Educación de Adultos se han de fortalecer los vínculos y pasarelas entre enseñanza formal y enseñanza no formal, reduciendo así la tradicional dicotomía entre estos sectores de la educación.
- i) Las enseñanzas formales para personas adultas han de incorporar sistemas flexibles de acreditación que permitan evaluar no solo la instrucción recibida, sino también los aprendizajes adquiridos a través de la formación no reglada o a por medio de la experiencia; es decir, donde lo importante no sea saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha adquirido y aprendido.
- j) En el sector de la Educación de Adultos deben suprimirse las exigencias formales y administrativas relativas al nivel de instrucción anteriormente adquirido, subordinando exclusivamente la participación en un programa de formación a los conocimientos previos de las personas adultas y a su capacidad para seguir la formación impartida.
- k) El autoaprendizaje ha de considerarse como un principio metodológico propio para personas adultas, lo cual quiere decir que las ofertas educativas han de permitir que los sujetos puedan tomar decisiones, por sí mismos o en diálogo con su profesor, acerca de su aprendizaje y de su recorrido formativo.
- l) Las reformas educativas de las enseñanzas formales que emprenden los gobiernos, elevando el nivel de escolaridad básica y obligatoria, han de ir acompañadas de medidas destinadas a mantener el reconocimiento social de las competencias básicas que ya poseen las personas adultas.
- m) Las instituciones dedicadas a la formación de personas adultas han de contar con estructuras organizativas flexibles y descentralizadas en las que las coordenadas espacio-temporales de la acción educativa en ningún caso se planteen de forma excluyente.

Estos son algunos aspectos que, desde nuestro punto de vista, deberían contemplarse en las legislaciones sobre Educación de Adultos; aspectos que no solo se apartan del modelo escolar tradicional, como venimos diciendo, sino que se aproximan a algunas señas de identidad propias de la formación de las personas adultas en la actualidad.

Conviene aclarar, no obstante, que el desarrollo de la Educación de Adultos y la consolidación del modelo social emergente no van a depender solo de esta necesaria regulación específica por parte de los parlamentos y autoridades educativas. Si lo que buscamos es un sector educativo específico y diferenciado que cuente con conocimientos y con teorías propias y que además aporte orientaciones claras e inequívocas sobre la práctica educativa, no será posible si el proceso no va acompañado de un cierto desarrollo teórico específico, fruto de investigaciones y de prácticas innovadoras también específicas y si todo ello, finalmente, no se traslada a los profesionales de la Educación de Adultos para mejorar su actuación educativa.

Para terminar esta reflexión pedagógica sobre la Educación de Adultos, unas últimas consideraciones. A lo largo de este texto nos hemos referido a la importancia que tienen las teorías en el desarrollo científico, precisamente por su interés práctico. También hemos comentado la distinción de Moore (1987:13-23) entre educación como fenómeno, por una parte, y educación como conjunto de prescripciones, por otra. En base a esta distinción el mismo autor diferencia entre dos tipos de teorías en el terreno de la educación. Por un lado, están las teorías explicativas, que se refieren a la educación como un fenómeno, tratando de explicar una determinada realidad educativa, por ejemplo, su historia, sus orígenes, su influencia social, sus efectos, etc.; son teorías que tratan de responder a la siguiente pregunta: ¿qué ocurre? Y por otra parte, tenemos las teorías prácticas, que se refieren a la educación como conjunto de prescripciones, aportando recomendaciones y pautas de acción; a diferencia de las anteriores, estas teorías responden a la pregunta ¿qué debemos hacer?

Basándonos en dicha distinción, estaríamos de acuerdo en que lo que se aporta en este ensayo tiene que ver con la segunda de las teorías, en la medida en que sobre la Educación de Adultos se ahonda en los objetivos, la concepción de educadores y educandos, su estructura y organización, su modelo, su norte optimizante, el tipo de persona y de sociedad al que se aspira, los procedimientos y los métodos, su tratamiento diferencial, su regulación legislativa, la Pedagogía Social como marco de referencia, etc. Hemos pretendido acotar un concepto tradicionalmente confuso y una expresión multívoca, aportando precisiones, características y algunas señas de identidad, en cada caso, mediante argumentos, apoyos, experiencias, acuerdos y recomendaciones compartidas que, desde nuestro punto de vista, parecen resolver mejor los múltiples problemas tradicionales que ha venido creando la confusión reinante. Siguiendo de nuevo con Moore (pág. 37), como toda aproximación teórica, para validarla, tendrá que ser sometida al debate y la crítica, y comprobar si sus conclusiones son o no son justificables. No obstante, somos conscientes de que, como toda teoría, si bien parece resolver algunos problemas, puede crear otros. En todo caso, presentamos esta caracterización como una teoría educativa plausible, sin perjuicio de que en el futuro otra, mejor conseguida, venga a sustituirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, M. (2009). *The State and Development of Adult Learning and Education in Asia and the Pacific: Regional Synthesis Report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. En UNESCO (2010a), *opus cit.*
- ALCARAZ, A. (1986). *La Educación de Adultos en la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Cultura y Educación.
- ALONSO MATURANA, R. (1997). Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- ALONSO MATURANA, R. y OTROS (1995). *Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de la Rioja.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós
- APPS, J. W. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- ARANDIA, M. y ALONSO OLEA, M. J. (2002). El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas. En *Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-102.
- AUBRET, J. y OTROS (1989). Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. En *Pratiques de Formation (Collection Thématiques)*, mars. Université de Paris VIII.
- AYUSTE, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.
- BALTES, P. B. (1991). Psicología Evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En Marchesi, A., Carretero, M., Palacios, J., *Psicología Evolutiva I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1971). El aparato escolar y la reproducción. En *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- BÉLANGER, P. (1999). La amenaza y la promesa de una sociedad que reflexiona. Nuevo entorno político de la educación de adultos. En *Educación de Adultos y Desarrollo*, 52, 193-211.
- BÉLANGER, P., DUKE, C. y HINZEN, H. (2007). Policy, legislation, and financing for adult education. En *Convergence*, vol. XL (3-4), 245-252.
- BÉLANGER, P. y VALDIVIELSO, S. (1997). *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* Oxford: Pergamon and Unesco Institute for education.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (1997). Educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica. En Cabello, J. (coord.), *La acción educativa como proyecto cultural y social. Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga: Aljibe.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (2000). Para una sociología crítica de la educación de personas adulta. En *Arxius de sociologia*, 4, 39-55.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- BERTALANFFY, L. (1993). *Teoría general de los sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BLANCO ABARCA, A. (1991). Factores psicosociales de la vida adulta. En Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A., *Psicología evolutiva 3: Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- BOC (2003). *Ley 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Boletín Oficial de Canarias.
- BOE (1970). *Ley General de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- BOE (1974). *Orden de 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la educación permanente de adultos a nivel de Educación General Básica*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- BOE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- BOE (1991). *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- BOE (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BROCKETT, R.G. y HIEMSTRA, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la Educación de Adultos*. Barcelona: Paidós.
- BROOKFIELD, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. In S. Brookfield (ed.), *Self directed learning: Theory to practice* (pp. 1-16). New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- BUBER, M. (1973). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- CABELLO, J. (1994). Educación básica de personas adultas: del proyecto de base territorial al proyecto intercultural. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, núm. 2, 123-136.
- CABELLO, J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social*. Málaga: Aljibe.
- CABELLO, J. (coord.) (1997). *La acción educativa como proyecto cultural y social. Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga: Aljibe.
- CAFFARELLA, R.S., y O'DONNELL, J.M. (1987). Self-directed adult learning: a critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37, 199-211.
- CARRETERO, M., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.) (1991). *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- COLOM, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- COLOM, A. J. (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*, Narcea, Madrid.
- COLOM, A. J. (1987): Pedagogía Social e intervención socioeducativa. En Colom, A. J., *Modelos de intervención socioeducativa*, Narcea, Madrid.
- 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 (1999). Educación y ciudadanía activa en la Unión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2001a). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas: Comunicación de la Comisión.
- COMISIÓN EUROPEA (2001b). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*. CEDEFOP Y EURIDICE. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.

- COMISIÓN EUROPEA (2004). Principios para la identificación y validación de los aprendizajes no formales e informales. Brussels: Council of the European Union.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender. Bruselas: Comunicación de la Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2011). Plan Europeo de Aprendizaje de Adultos. Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos. Diario Oficial de la Unión Europea.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). *La Educación de Adultos en Andalucía: un modelo socio-educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1995). *Educación de Adultos en Canarias. Memoria Estadística del curso 93-94*. Las Palmas de G. C.: Gobierno de Canarias.
- COOMBS, PH. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CROSS, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. En UNESCO (2010a), *opus cit.*
- DAVE, R. H. (dir.) (1979). *Fundamentos de la Educación Permanente*. Madrid: Santillana.
- DELORS, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DIAZ, T. (1995). Reconocimiento y validación de competencias en prácticas sociales. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 1, 64-68.
- ECCA (2001). *Memoria 1999-2000*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación ECCA.
- EDWARDS, R., RANSON, S. y STRAIN, M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning. En *International Journal of Lifelong Education*, 21: 6, 525-536.
- ERIKSON, E. (1981). *La adultez*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ESTEVE J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En VV.AA, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- ETXEBERRIA, F. (1988). Pedagogía Social y educación no escolar. En *VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Social*. Valencia: Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.
- EUROSTAT (1999). Encuesta sobre las fuerzas de trabajo 1999. En VV.AA. (2002). *Informe educativo 2002*. Madrid: Santillana.
- FAEA (2012). Federación Española de Asociaciones de Educación de Personas Adultas. Disponible en: <http://www.faea.es/>
- FAURE, E. y OTROS (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- FEDERIGHI, P. (1992). *Organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Popular.
- FEDERIGHI, P., BAX, W., y BOSSELAERS, L. (1993). *Organizaciones de Educación de Adultos en los países de la Comunidad Europea. Notas para una guía*. Barcelona: European Association for the Education of Adults.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. A. (1987). Nuevos enfoques de la Educación Permanente a la luz del Libro Blanco de la Educación de Adultos. En VV.AA., *Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos*. Universidad de Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- FLECHA, R. (1990a). *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1990b). *Nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de Personas Adultas. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 50, 27-44
- FLECHA, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 19-30.
- FLECHA, R. y ELBOJ, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, 141-162.

- FORCEM (1999). *Memoria de Actividades 1998*. Madrid: Departamento de Comunicación de la Fundación para la Formación Continua.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993). *Política y educación: ensayos*. Sao Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: 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. (1991). *La educación básica de adultos*. Barcelona: CEAC.
- GARCÍA CARRASCO, J. (coord.) (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1997). Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en sociedades desarrolladas. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel
- GARCÍA CARRASCO, J. y MARTÍN GARCÍA, A. V. (2007). Visiones, revisiones y reversiones de la Educación de Adultos: aportaciones de la educación de adultos al sistema social de educación. En *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 1, nº 1. Universidad de Salamanca.
- GARCÍA CARRASCO, J. y MARTÍN GARCÍA, A. V. (coords.) (2008). Florentino Sanz in memoriam. En *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 2, nº 1. Universidad de Salamanca.
- GELPI, E. (1990). *Educación Permanente*. Madrid: Popular.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- HARRINGTON, F. H. (1977). *The Future of Adult Education: New Responsibilities of Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass. En Apps (1985), *op. cit.*
- HELY, A. S. M. (1963). *Nuevas tendencias de la Educación de Adultos. De Elsinor a Montreal*, París: UNESCO.
- HUTCHINSON, E. M. (1949). Les relations entre les institutions privées d'éducation des adultes et l'Etat en Grande Bretagne et en Suède. En *L'educations des adultes: tendances et realisations actuelles*. París: UNESCO. En Hely (1963), *op. cit.*
- ICAE (2012). International Council Adult Education. Disponible en: <http://www.icae2.org>
- INE (2002). Encuesta de Población Activa. Resultados detallados. Primer trimestre de 1998. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.es/>
- INE (2003). Población en viviendas familiares II. Encuesta de Población Activa (EPA), Resultados detallados. Disponible en: <http://www.ine.es/>
- INE (2011). Nivel de formación de la población adulta (25-64 años). Clasificación Nacional de Educación (CNED-2011). Disponible en: <http://www.ine.es/>
- JANNE, H. (1979). Fundamentos teóricos de la educación permanente: enfoque sociológico. En Dave, R. H. (dir), *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Unesco-Santillana.
- JARVIS, P. (1989). *Sociología de la educación continua de adultos*. Barcelona: El Roure
- JARVIS, P. (1998). Desarrollo del conocimiento en educación de adultos. En Sáez, J. y Escarbajal, A., *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J. (2009). El efecto Mateo: un concepto psicológico. En *Papeles de Psicólogo*, 30, 2, 145-154.
- KARMILOFF-SMITH, A. e INHELDER, B. (1984). Si quieres avanzar, hazte con una teoría. En Carretero y García Mdruga (comp.), *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- KIDD, J. R y TITMUS, J. (1989). *Educación de adultos: perspectiva general*. En T. Husén y T.N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de Educación*, vI. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F. y SWANSON, R. A. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México:

Oxford University Press Mexico

LEON, A. (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Roe.

LIBERIGHT, A. A. - HAYGOOD, N. (1968). *The Exeter papers*. Boston. En Lowe (1978), *op. cit.*

LIETARD, B. (1992). Institutionnalisation d'une pratique: les bilans. En *Education Permanente*, 108, 137-146.

LOPEZ HERRERÍAS, J. A. (1994). La educación de adultos y el fortalecimiento de la democracia. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 47-64.

LOWE, J. (1978). *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme.

LUDOJOSKI, R. L. (1972). *Andragogía o Educación de Adultos*. Buenos Aires: Guadalupe.

MADRID IZQUIERDO, J. M. (1994). Las Universidades Populares y la Educación de Adultos. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 107-114.

MAÍLLO, A. (1969). *Educación de Adultos, Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977). La educación continuada, nueva frontera educativa. En *La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación*. Madrid: Fundesco.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983). La educación como optimización del hombre. En VV.AA., *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.

MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias (PPU).

MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1992). Datos cuantitativos de la educación a distancia en España. Documento fotocopiado. Madrid: Subdirección General de Educación Permanente, Ministerio de Educación y Ciencia.

MECD (2011). Estadística de Educación de Adultos, curso 2010-2011. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/07cde89f-aeae-4605-a519-c83075db107c/d10-pdf.pdf>

MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

MEDINA, O. (1998a). Las coordenadas espacio-temporales y la educación de las personas adultas. En Pantoja (edit.), *Nuevos espacios para la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

MEDINA, O. (1998b). Modelo escolar y modelo social de educación de personas adultas. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 13, 29-48.

MEDINA, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, 93-140.

MEDINA, O. (2002). Modelos de Educación de Adultos: introducción a una teoría social sobre la Educación de Personas Adultas. En Sanz Fernández, F. (coord.), *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MEDINA, O. (2003). *Proyectos de intervención en Pedagogía Social*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Publicaciones.

MEDINA, O. (2006). Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica. En *Educar*, 38, 105-131.

MEDINA, O. (2007). *El sistema de acreditación de la formación básica de personas adultas de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

MEDINA, O. (2012a). Acerca del concepto de educación. En Educación Permanente y Educación de Adultos. ACCEDA. Colección Grupo de Investigación en Educación Social (GIES). Portal digital en abierto de la ULPGC. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/16907>

MEDINA, O. (2012b). La Educación Permanente. En Educación Permanente y Educación de Adultos. ACCEDA. Colección Grupo de Investigación en Educación Social (GIES). Portal digital en abierto de la ULPGC. Disponible en:

<http://hdl.handle.net/10553/16989>

MEDINA, O. y MIRANDA, C. (2010). La acreditación de la experiencia profesional en Canarias: análisis del dispositivo experimental. En *Formación XXI. Revista de formación y empleo*, abril de 2010. Revista electrónica. Disponible en: <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2010/03/text/xml>

MEDINA, O. y MIRANDA, C. (2011). *Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia y de la enseñanza no formal. Las tres ediciones del dispositivo experimental de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales.

MEDINA, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (2009a). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. En *Revista de Educación*, 348, 253-281.

MEDINA, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (2009b). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21-2, 165-193.

MEDINA, O., GÓMEZ, A. y DE RADA, P. (1998). Los profesionales de la formación en la empresa. Más allá de la frontera entre lo formal y lo no formal. En *Actas del Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Educación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

MELICH, J.C. (1994): *Del extraño cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

MERTON, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. En *Science*, 159 (3810), 56-63

MEYER, N. et al. (1987). Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis (Québec-Etats Unis). En *Pratiques de Formation* (Número Spécial) Avril 1987. Université de Paris VIII.

MEZIROW, J. (1994). Transformaciones en la educación y aprendizaje adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.

MEZIROW, J. (1998). Concepto y acción en la educación de adultos. En Sáez, J. y Escarbajal, A., *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amaru Ediciones.

MOORE, T. W. (1987). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.

MORENO MARTÍNEZ, L. (1994). Apuntes para un estudio sobre la investigación en Educación de Adultos en el contexto internacional. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 65-78.

MORENO, P. L. (1993). La Educación Social como función inherente a la educación de las personas adultas. En Sáez, J. (coord.), *El educador social*. Universidad de Murcia.

MOUNIER, E. (1984). *El personalismo*. Bogotá: El Bubo.

OCDE (2012). Evaluación de la competencia de los adultos. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC). Primeros resultados España. Disponible en: [http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Spain%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Spain%20(ESP).pdf)

OEI/EDA (1981). *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la Educación Social. En Pantoja (edit.), *Nuevos espacios para la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

PALACIOS, J. (1991b). El desarrollo después de la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C., *Desarrollo Psicológico y Educación, vol. 1: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

PALAZÓN, F. (1992). La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 7, 51-62.

PAZ, J. (1986). *Instituciones educativas para adultos en España*. Madrid: H. Seco Olea.

PETERS, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

PETRUS, A. (1987). Teoría y teorías de la educación. En Sanvisens, A. (coord.), *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova

PETRUS, A. (1989). Concepto y campos de la Educación Social. En VV.AA., *Actas del congreso sobre Educación Social en España*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PETRUS, A. (1997). Concepto de Educación Social. En Petrus (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1987). La Educación de Adultos en Europa. En VV.AA., *Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos*. Universidad de Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- REQUEJO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- REQUEJO, A. (coord.) (1994). *Política de Educación de Adultos*. Santiago: Tórculo.
- ROGERS, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- RUBENSON, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. En *Compare* (Abingdon: Routledge), vol. 36, núm. 3, 327-341. En UNESCO (2010a), *opus cit.*
- RUMBO ARCAS, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. En *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- SÁEZ, J. (1994). La profesionalización de la educación de adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (1997). La construcción de la Pedagogía Social. Algunas vías de aproximación. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- SÁEZ, J. (1998). La formación de personas adultas: ¿para una sociedad pasiva o la consecución de personas críticas. En Sáez, J. y Escarbajal, A. (coords.), *La Educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amaru.
- SAEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (coords.) (1998). *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amaru.
- SÁEZ, J. y PALAZÓN, F. (coords.) (1994). *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2009). El efecto Mateo. En "El Adarve", blog de Santos Guerra. Disponible en: <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2009/09/19/el-efecto-mateo/>
- SANVISENS, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En VV.AA., *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.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (1998). Perspectivas de la Educación de Adultos en una sociedad globalizada. En *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 69-100.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: de Jomtien a Dakar. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, 63-90.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2001). Problemas de participación de las personas adultas en los procesos formativos. En López Barajas, E. (coord.), *La metodología del "problem solving": fundamentos y técnicas* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006a). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Lisboa.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006b). *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006c). Procesos educativos para la participación comunitaria en el desarrollo local. En Murga Menoyo, M. A., *Desarrollo local y Agenda 21*. Madrid: Pearson Educación.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006d). Reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: la ley francesa de modernización social. En Lara Guijarro y Quintanal Díaz (Coords.), *El practicum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2007). Pensar la relación entre experiencia y aprendizaje. En *Miscelanea Comillas*, vol. 65, núm. 126, 237-265.
- SANZ, J. C. (1995). Necesidades y ofertas formativas para las personas adultas en Castilla y León. En VV.AA., *Congreso de Educación de Personas Adultas en Castilla León*. Zamora: Junta de Castilla y León.

- SARRAMONA, J. (1994). Fundamentos y resultados de la enseñanza a distancia. Ponencia del acto inaugural del curso 94-95, Centro Asociado de la UNED, Las Palmas de Gran Canaria.
- SARRATE, M. L. y PÉREZ DE GUZMÁN, M. V. (2005). Educación de Personas Adultas: situación actual y propuestas de futuro. En *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- SAURI, V. (1995). Programas, respuestas y experiencias sobre la Educación de Personas Adultas. En VV.AA., *Congreso de Educación de Personas Adultas en Castilla-León*. Zamora: Junta de Castilla y León.
- SCHAIE, K. W. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- SIMPSON, J. A. (1972). *L'education des adultes en Europe et ses perspectives*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. En Lowe (1978), *op. cit.*
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TOURINÑAN, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- TRILLA, J. (1993a): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (1993b): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- UNESCO (1963). Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos. En *Estudios y documentos de Educación*, 46. París: UNESCO.
- UNESCO (1972). *Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1974). *Propositions pour le rassemblement des statistiques de l'education des adultes dans le cadre de la classification internationale type de l'education*. París: COM/ISCED. En Lowe (1978), *op. cit.*
- UNESCO (1981a). Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Elsinor, 1949). En OEI/EDA, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO (1981b). 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 1976). En OEI/EDA, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA). Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- UNESCO (2010a). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida. Disponible en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- UNESCO (2010b). Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI). Informe final. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Disponible en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/News/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf
- VALDIVIELSO, S. (1999). *Women's participation in adult education: the IALS data*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- VALDIVIELSO, S. y RODRÍGUEZ, G. (1997). The Canary Islands: a dual learning society. En Bélanger y Valdivielso, *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* Oxford: Pergamon and Unesco Institute for education.
- VV.AA. (1987). *Actas del ciclo de conferencias "Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos"*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- VV.AA. (2002). *Informe educativo 2002*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Selegráfica.
- VV.AA. (2007). Homenaje a Paulo Freire. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. CREFAL, enero-diciembre, año 29, núm. especial.
- VV.AA. (2007). El Décimo Aniversario de la Muerte de Paulo Freire. En *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 69.

VEGA, J. L. y BUENO, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

VERNER, C. (1964). Definition of terms. En Jensen, *et al.* (Comps.), *Adult education: outlines of an emerging field of university study*. Washington, D. C.: Adult Education Association of the United States. En Apps (1985) *op. cit.*

VILLANUEVA, P. (1987). *La Educación de Adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Valencia: Promolibro.