Repensar la educación permanente y rehacer la educación de personas adultas

Óscar Medina Fernández [2], Universidad de Las Palmas de Gran Canaria [1]

Contenido
1. Acerca de la educación permanente
1.1. La asociación entre educación y escuela
a) La crisis de la escuela
b) El cambio continuo y acelerado
1.2. La asociación entre aprendizaje y vida
2. Acerca de la educación de las personas adultas
2.1. Concepto y breve reseña histórica de la Educación de Personas Adultas
2.2. Cambios en la EPA que coinciden con la emergencia de la educación permanente
a) La participación
b) Los sistemas de reconocimiento y acreditación
c) El impacto social
d) Las universidades y la educación social
e) La investigación
2.3. Nuevos problemas y retos actuales de la EPA
a) Los excluidos
b) La regulación de las enseñanzas formales
c) La educación no formal
Algunas conclusiones
Referencias

Resumen

Respondiendo a la solicitud del consejo editorial de la revista *Rizoma Freireano*, se aborda en este artículo la doble cuestión que se enuncia en el título: Repensar la Educación Permanente y rehacer la Educación de Personas Adultas. En primer lugar, se analiza el cambio de paradigma teórico-conceptual (repensar) que representa actualmente la expresión “educación permanente”, examinando el modo en que afecta a todo lo que llamamos educación, cualesquiera que sean la finalidad, el sector, el ámbito, el nivel o los destinatarios. Desde este nuevo modelo, en segundo lugar, se emprende la lectura práctica (rehacer) de la “educación de las

personas adultas” a partir de su concepción actual, que nos conecta con una realidad mucho más total e integral que abarca todas las situaciones de aprendizaje. Dos perspectivas de análisis que, como veremos a continuación, muestran la estrecha relación teórica, práctica, profesional y organizativa, que existe entre el aprendizaje permanente y la educación en la edad adulta.

1. Acerca de la educación permanente

En general, las teorías en el ámbito de cualquier saber son marcos conceptuales que tratan de comprender y, en su caso, pronosticar cualquier problema o fenómeno de interés. En el campo de la Pedagogía se entiende que la finalidad de las teorías educativas es analizar, explicar y predecir el proceso educativo y sus efectos, teniendo en cuenta sus múltiples componentes e implicaciones, como el contexto social, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, la intervención, la política educativa, la investigación, etc. Hablamos por tanto de aportaciones de los pedagogos y estudiosos del tema orientadas a “conocer” la realidad educativa con la finalidad de “mejorar” la práctica: saber para actuar (Moore, 1987; Colom, 1997a).

La complejidad de este asunto y su repercusión llevan a pensar que no siempre los pedagogos y los investigadores han sostenido las mismas teorías sobre la educación, sino que han ido evolucionando, tratando de dar respuesta a los problemas y retos del quehacer educativo en cada momento. De la lectura de muchos autores, como Schwartz, (1972), Faure *et al*. (1972), Marín Ibáñez (1977), Bélanger (1995 y 1998), Ortega Esteban (1998 y 2005), Sanz Fernández (2006) y otros, se puede inferir la existencia de dos grandes concepciones pedagógicas a lo largo de la Historia de la Educación en los últimos tres siglos: desde el XVIII hasta mitad del XX se asocia educación y escuela, y a partir de mitad del XX se asocia aprendizaje y vida. No obstante, si hacemos una mirada más retrospectiva, encontramos aportaciones, como las de Comenio, Dewey y Freire, más próximas a los planteamientos modernos que destacan la idea de educación continuada, educación de adultos o educación y vida.

1.1. La asociación entre educación y escuela

Las características y consecuencias de la asociación entre educación y escuela son de todos conocidas: basta que hagamos una breve incursión histórica. Desde los orígenes de la humanidad (hace varios cientos de miles de años) hasta el siglo XVIII de nuestra era, la responsabilidad de la educación del pueblo correspondía a la

comunidad, esto es, que la gran mayoría de la población se educaba en la familia, en las iglesias, en el trabajo, en el ejercicio de las armas, en las relaciones sociales, etc. y solo unos pocos (las clases altas, los hijos de los reyes, de los nobles, de la burguesía) eran instruidos en algunas escuelas o por preceptores encargados de orientar su instrucción durante la infancia y la adolescencia. Se realizaba así, para el pueblo, un tipo de educación informal, espontánea, que se llevaba a cabo al mismo tiempo que se vivía. Por ello hablamos también de un tipo de educación continuada, donde no había escuelas para todos, ni sistema educativo, ni profesionales de la educación, ni títulos oficiales; es decir, un tipo de educación sin las limitaciones espaciotemporales que conocemos actualmente.

A partir del s. XVIII se inicia en Europa (y en otros continentes) la institucionalización de la educación. La formación del pueblo deja de ser una responsabilidad de la comunidad y se institucionaliza, mediante la creación de escuelas para los niños. Además, se legisla para que la escolarización sea obligatoria y se dediquen fondos públicos a su extensión y consolidación, ordenando incluso que en las mismas escuelas se dediquen algunas horas de la noche y de los domingos para las personas adultas analfabetas o sin estudios. Por primera vez en la historia de la humanidad, la responsabilidad de la educación deja de ser de la comunidad y se traslada a las escuelas y los profesores; una realidad que, en el contexto global de nuestra cien milenaria genealogía, apenas tiene algo más de dos siglos de existencia. Desde esta concepción pedagógica tradicional donde el profesor es una figura central, la escuela es considerada como el principal lugar para el aprendizaje, donde se imparten contenidos y se prepara a los alumnos para la vida adulta. A diferencia de la etapa anterior, estamos ante un tipo de educación sistemática y metódica, denominada también formal o reglada, que se lleva a cabo en un tiempo y espacio concreto y delimitado.

Con las escuelas aparecen los primeros profesionales de la educación y se crea el sistema educativo formal con los correspondientes títulos oficiales. No en vano, la educación sistemática tal como hoy la conocemos, la escuela, es una institución que nace y se reconoce como una de las más preciadas conquistas de los seres humanos. También hay que señalar que en esta nueva forma de educar está el origen de Pedagogía, que desde el principio se ha ocupado del estudio de la educación a través de dos variables que siempre han condicionado su actividad: la escuela como el lugar privilegiado de la educación, y los niños y jóvenes como los destinatarios principales de la acción educativa.

Lo dicho explica que, hasta la primera mitad del s. XX, se mantenga una estrecha

asociación entre educación y escuela, época en la que la institución escolar tiene prácticamente el monopolio de la educación; una particularidad reforzada, en este caso, por las propias teorías psicológicas centradas en la infancia y la adolescencia, que ignoraban el desarrollo más allá de estas primeras etapas. Todo ello lógicamente acentuado por las extraordinarias ventajas, no solo educativas, sino también sociales y económicas, que ha tenido la creación de escuelas: desarrollo de competencias, igualdad de oportunidades, movilidad social, generación de bienestar y lazos comunitarios, inserción laboral, desarrollo de los pueblos y mejora de la economía, popularización de la cultura y del conocimiento científico, etc. Tal era dicha asociación que, en la mayoría de los casos, el discurso académico no ha distinguido entre educación y escuela, haciéndonos creer que no había otra educación que la escolar. El resultado final es que se acaba fundiendo, o mejor, "con-fundiendo" educación y escuela.

1.2. La crisis política y social de los años sesenta

¿Qué sucede a partir de mediados del s. XX? Los historiadores y sociólogos reconocen que los años sesenta representaron un período de crisis y cambios vibrantes, aunque con diferente intensidad dependiendo de las regiones y continentes; un ciclo temporal en el que se avanza en la descolonización y la creación de nuevos estados, que contrasta con los pasos importantes que también se dan en la construcción europea. Se señalan cambios de todo orden (sociales, políticos, culturales y económicos), que se traducen en múltiples reivindicaciones en favor de los derechos civiles, el feminismo, la libertad y la independencia, con protestas y revoluciones en no pocos lugares del planeta. A título de ejemplos, algunos acontecimientos relevantes de esta época por sus implicaciones de larga duración (que muchos recordamos) son, entre otros, la construcción del muro de Berlín, la crisis de los misiles en plena Guerra Fría, los asesinatos de Kennedy y Luther King, la Primavera de Praga, la revolución cultural de Mao Zedong, el Concilio Vaticano II, el primer ser humano que llega a la luna, la aparición de nuevos y explosivos fenómenos musicales (como The Beatles, The Rolling Stones, Bob Dylan), la transformación de la moda (aparece la minifalda), la contracultura hippie y la aparición de películas que destacaron por su innovación cinematográfica y su impacto cultural (como La dolce vita, Psicosis, Viridiana, West Side Story, El graduado y otras).

En este contexto social, cultural y político tienen lugar dos hechos, vinculados entre sí, que sorprenden por lo inesperado y la envergadura que representan desde el punto de vista educativo: uno, la crisis de la escuela, y el otro, el cambio constante

y acelerado en el que se vive; fenómenos que cuestionan los planteamientos pedagógicos tradicionales y las certezas del momento. Podemos hablar de dos hechos que se retroalimentan en un camino de ida y vuelta o, simplemente de un fenómeno y su contexto a los que responde la sociedad del momento; dos hechos que están en el origen del concepto de educación permanente, de lo que hablaremos posteriormente (Medina, 2024).

a) La crisis de la escuela

Efectivamente, a partir de los años sesenta entramos en un período en el que asistimos a una nueva realidad educativa: la edad de oro de las escuelas termina; su época brillante como una gesta indiscutible finaliza, debido a los problemas y disfunciones que crea la confusión entre educación y escuela.

Comienza a hablarse de crisis de la escuela y aparecen las primeras críticas de fondo que cuestionan algunas de sus ventajas tradicionales. El primer embate llega con el *Informe Coleman* sobre las características de los alumnos, sus familias y las escuelas, que se publica en Estados Unidos con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades (Coleman et al., 1966). La conclusión más relevante de este informe es que los resultados y la eficacia de las escuelas parecen depender más de los factores no escolares (el origen familiar, el sexo, la situación de la escuela, la raza, etc.) que de los factores propiamente escolares (el currículo, el profesorado, los recursos pedagógicos, el dinero empleado, etc.).

La decepción y alarma que genera el informe Coleman abre la veda para que emerjan y se propaguen diferentes críticas a la escuela. La de mayor envergadura es la de los *teóricos de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970) que afirman que la escuela está al servicio del capitalismo y que más bien reproduce las desigualdades. Menos recorrido han tenido los *teóricos de la desescolarización* (Illich, 1970), reclamando la desaparición de las escuelas, porque producen dependencia e infantilizan a los alumnos. Más acogida han tenido, sin embargo, los *teóricos de la pedagogía crítica* (Freire, 1970) que, aunque menos radicales que los anteriores, reconocen las desigualdades que crea la escuela y la dependencia del sistema capitalista, pero apuestan por su transformación, mediante un fuerte compromiso moral del profesorado con los más necesitados.

Las críticas de todo orden acerca de las escuelas conducen a la UNESCO a celebrar en Virginia (USA) una conferencia internacional, coordinada por Coombs (1968), cuyo texto de referencia se titula, precisamente, *La crisis mundial de la educación*.

Tienen importancia este documento y encuentro internacional porque, por primera vez, en un informe supranacional se reconoce buena parte de los problemas y déficits de las escuelas que ya señalaban los críticos del momento: limitada influencia en la resolución de las desigualdades; el hecho de que el origen social influye en el destino y el éxito escolar; escasas relaciones entre escuela, trabajo y sociedad; dificultades para compatibilizar educación integral e instrucción; cifras altas de fracaso y abandono escolar; en definitiva, claros indicios de que la escuela funciona como una burbuja, de espaldas a la realidad.

b) El cambio continuo y acelerado

La crisis de la escuela, como ya se ha mencionado, tiene lugar en un contexto social y económico caracterizado por el cambio de todo orden, permanente y acelerado que se acentúa en la década de los sesenta; circunstancia que agudiza todavía más la propia crisis escolar. También esta vez, historiadores, economistas, sociólogos y filósofos empiezan a hablar del "cambio" como un rasgo característico de la época que afecta al desarrollo económico, a las estructuras sociales, al mercado laboral, a las normas y a los valores. La expresión que más se utiliza en la calle y en el mundo académico es que "todo cambia rápidamente a nuestro alrededor". Cambia la familia, el trabajo, la educación de los hijos, las comunicaciones, las instituciones, los países, los gobiernos, las políticas, o sea, nuestra propia vida y nuestro entorno.

Además, reconociendo que el cambio siempre se ha considerado como motor de la historia y del progreso, los analistas ven en esta situación tres rasgos que nos hablan de la dificultad acerca de su comprensión y de la complejidad de la respuesta de la sociedad: por una parte, se dice que el cambio es un proceso acelerado, casi vertiginoso, mucho más rápido que en las épocas pasadas; por otra, que no es episódico o coyuntural, sino que acaba instalándose como un rasgo esencial que estructura nuestras sociedades, cualquiera que sea el nivel en el que nos situemos (local, regional, nacional, internacional); y en tercer lugar, el cambio depende de determinados factores (demográficos, económicos, laborales, científicos, tecnológicos, culturales, etc.) que lo hacen posible y complejo al mismo tiempo (UNESCO, 1960; Thomas, 1976; Botkin *et al*., 1979; Toffler, 1985).

El problema que nos interesa aquí es cómo reaccionamos ante este fenómeno. ¿Nos sorprende desprevenidos y sin recursos o preparados y con iniciativa? ¿Lo tenemos en cuenta y lo integramos en nuestra vida para mejorar y avanzar, o, por el contrario, lo ignoramos o lo rechazamos, quedándonos al margen y fuera de sitio? En tal sentido, sobre todo, se plantea qué papel tiene la escuela y si la escuela

basta para prepararnos ante el cambio.

1.2. La asociación entre aprendizaje y vida

Ante esta doble dificultad y frente a las preguntas anteriores, la Pedagogía da un giro de 180 grados: se rechaza la asociación entre educación y escuela y se cambia por la asociación entre aprendizaje y vida. El nuevo concepto que va a presidir esta etapa es el de *educación permanente* (EP) o, como ahora se denomina, *aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV).

Los primeros autores y organismos supranacionales que entre los años sesenta y setenta del siglo pasado empiezan a hablar de "educación permanente" son, entre otros, los siguientes: Lengrand (1966), Coombs (1968), Husén (1968), Schwartz (1968 y 1972), Maíllo (1969), Consejo de Europa (1969, 1970), Faure *et al*. (1972), UNESCO (1972 y 1976), OCDE (1973), Léon (1975), Besnard y Liétard (1976), Dave (1976), Lowe (1976), Junoy (1979) y Apps (1979).

A partir de los noventa aparecen nuevas versiones del mismo tema, que lo refuerzan y le aportan un nuevo vigor, aunque la expresión que más se utiliza en este caso es la de "aprendizaje a lo largo de la vida"; nuevo enunciado que nos ofrecen otros autores y, como en el caso anterior, los mismos organismos internacionales, con un protagonismo esta vez transformador y sostenido de la Unión Europea: Gelpi, (1983 y 1990), UNESCO (1980, 1991, 2010a, 2022a y 2022b), Federighi *et al*. (1992), Delors *et al*. (1996), Bélanger (1995 y 1998), Unión Europea (1994, 1995, 1996, 2000, 2001a, 2001b), Ayuste (2000), Fernández (2000), Vázquez Gómez (2002), Longworth (2003), García Garrido *et al*., (2006), Aparicio (2012), Belando-Montoro (2017).

En una primera lectura de la literatura citada, la EP o el ALV nos remite a un mismo campo semántico, pero con diferentes enunciados, entre otros, los siguientes: la educación no comienza y termina en la infancia y la juventud, como se venía creyendo, sino que se prolonga de forma permanente; la educación no finaliza en torno a los 16-21 años, como se creía, sino que abarca todas las etapas del ciclo vital, desde la cuna hasta la tumba; la educación es un derecho de todos los ciudadanos a lo largo de toda su vida, no solo de los niños y adolescentes, como se pensaba; el aprendizaje es una experiencia de vida que se extiende más allá de la escuela. Todo indica que, a diferencia de lo que se afirmaba tradicionalmente, se objeta que haya una edad para estudiar y otra para trabajar, que es lo mismo que decir, que la educación no se puede limitar a una etapa de la vida, sino que tiene

que ser el centro de nuestra vida. Además, cada vez está más claro que lo que realmente asegura el progreso social y el desarrollo no es la educación de los infantes y jóvenes en la escuela, como se decía, sino el aprendizaje permanente de todas las personas a lo largo de la vida.

En una segunda lectura, a lo dicho hay que añadir dos observaciones clave que vemos en los informes y declaraciones de la UNESCO y la Unión Europea: una, el hecho comprobado de que los conocimientos y competencias que necesitamos para vivir en la sociedad actual no se consiguen solo a través de las ofertas oficiales del sistema educativo (enseñanzas formales), sino mediante un proceso global de educación, que no distingue las fronteras entre lo formal y lo no formal; dos, el reconocimiento de que este nuevo orden, basado en el aprendizaje permanente, es justamente lo que hace posible y viable poder responder desde la educación a los retos y dilemas del mundo moderno.

Pero más allá de estas lecturas, muchas de ellas hoy familiares entre los actuales profesores, ¿qué significa este giro?, ¿qué cambios se supone que tienen que darse en la educación? Si consultamos los textos señalados al respecto, vemos novedades que conviene precisar, aunque estén conectadas entre sí: una es nominal y la otra más conceptual.

El cambio nominal, que se da a partir de los años noventa como ya se ha mencionado, es el que utiliza la expresión de “aprendizaje a lo largo de la vida” o también la de “aprendizaje permanente” en lugar de “educación permanente”. Además de que se desliga de la escuela, las razones principales que se aportan son dos: porque responde mejor a los problemas y cambios sociales propios de la sociedad de la información en la que vivimos, y porque el acento no se pone en la “educación”, conducida por el profesor, sino en el “aprendizaje”, cuyo protagonista es el estudiante. Dos argumentos que parecen conectar mejor con el carácter continuado que tiene el aprendizaje, concebido como la única respuesta válida ante el cambio constante en el que vivimos.

Desde un enfoque más teórico y conceptual y volviendo a los autores e instituciones citados, la EP o el ALV significa que cambia el tiempo y el espacio educativo, lo que se conoce como las *coordenadas espaciotemporales de la educación*.

Para explicar este extremo, antes que nada, conviene señalar que el tiempo y el espacio no solo son dos dimensiones que están presentes en nuestra vida cotidiana,

sino que también han ocupado un lugar destacado en el interés de los filósofos y científicos a lo largo de la historia (Hawking, 1988). Lo mismo sucede en el campo de la educación, en el que los investigadores reconocen que no se trata de una cuestión nimia, neutral o banal, sino todo lo contrario: el tiempo y el espacio son dos categorías capitales, que afectan a la realidad educativa, su estructura, su ecosistema, su naturaleza, y con ello, a la actuación de los profesionales, las instituciones y los participantes. Un factor esencial, por tanto, a través del cual termina por estructurarse y adquirir entidad la práctica educativa y el mismo discurso pedagógico (Hargreaves, 1992; Varela, 1992; Delors *et al*., 1996; Ortega Esteban, 1998; Medina, 1998; Romero, 2000; Vázquez Gómez, 2002; Longworth, 1999 y 2003). Según Escolano (1992), el espacio-tiempo lejos de ser simples esquemas formales o estructuras neutras en las que se «vacía», o donde se «contiene» la educación, son categorías que «materializan» los modos de educación y, en virtud de las relaciones de poder que acaban creando, instituyen determinadas concepciones pedagógicas.

En nuestro caso, cuando en el campo educativo se habla de EP o ALV, se expresa que cambia el núcleo de la dimensión temporal y espacial de la educación, lo que para algunos autores se corresponde con el cambio educativo que ahora tiene lugar “a lo largo”, “a lo ancho”, e incluso, “a lo profundo” de la vida; nueva narrativa en la que se insertan los hechos, situaciones, conocimientos y acontecimientos educativos y culturales. El cambio en la dimensión temporal nos dice que la educación no tiene fin, ni puede limitarse a los años de la infancia y la adolescencia, sino que abarca todas las edades del ciclo vital, así como todas las dimensiones de la persona y todas las etapas y sectores de la educación. Por otra parte, el cambio en la dimensión espacial expresa que la educación no tiene un único espacio, por lo que no puede confundirse con la escolaridad, dado que no solo educa la escuela, sino la comunidad en su conjunto (la escuela es un elemento más); lo que quiere decir que las familias, los grupos, las instituciones, las empresas, las ciudades, etc. son, al mismo tiempo, fuente y destino de la acción educativa.

Estamos, pues, ante dos dimensiones clave de la educación, concebida ahora como un fenómeno global y total que reclama un sistema educativo más abierto y flexible, rescatando así la función educativa que tradicionalmente ha tenido la comunidad (antes de la institucionalización masiva de las escuelas) y todas sus instituciones, a través de la idea de “ciudad educativa” o “sociedad educativa” o también “ciudades de aprendizaje” (Faure *et al*., 1972; Dave, 1976; Husén, 1978; Longworth, 1999; Ortega Esteban, 2005).

Si nos centramos en la organización educativa, el giro de 180 grados que da la Pedagogía destaca que el cambio que se propone no es coyuntural o de menor calado, sino todo lo contrario: cambia total y radicalmente la forma de entender y practicar la educación; una transformación profunda con una dirección diametralmente opuesta a la que se llevaba. Estamos, pues, ante un nuevo principio unificador y organizativo que significa varias cosas al mismo tiempo: nos educamos a lo largo de la vida (no solo en la infancia); también educa la comunidad (no solo la escuela); se aplica a todas las formas de educación (escolar y extraescolar, profesional y extraprofesional); afecta a todas las oportunidades de aprendizaje (formal, no formal e informal); se trata de hacer realidad el derecho de los ciudadanos (de todas las edades) a la educación; el objetivo es el desarrollo (personal, cultural y social) de todos a lo largo de la vida; se asegura así que el progreso y la cohesión social dependen de que la educación sea permanente (no solo inicial) (Junoy, 1979; UNESCO, 2022a, 2022b; Unión Europea, 2021; Medina, 2024).

Tal diversidad de significados obliga a reinventar la educación, rediseñar otro modelo, cuyo eje central no es el “sistema educativo”, sino el “universo educativo”, entendiendo por ello la totalidad de situaciones y actividades educativas con sus efectos que tienen lugar en una sociedad, incluyendo sus instituciones, recursos, agentes y participantes. Así, desde los años sesenta y cada vez con más claridad, este viene siendo el nuevo relato y el norte optimizante desde el que únicamente se hace posible y viable poder responder con otras estrategias y nuevas líneas de acción a los desafíos e incertidumbres (que no son pocos y cruciales en aumento) de la sociedad contemporánea. Un nuevo punto de partida que permite una conexión más auténtica con la naturaleza, función y propósito de la educación. En consecuencia, promover, ordenar y gestionar la educación, mediante las políticas educativas, lleva consigo ir más allá del sistema educativo (como se ha hecho tradicionalmente y se sigue haciendo) y apoyar y desarrollar todas las situaciones de aprendizaje.

En los últimos años, la propia UNESCO (2022a), valiéndose de las aportaciones de muchos especialistas, ha conseguido abordar con más claridad y apoyo académico el alcance de lo dicho sobre el universo educativo y las oportunidades de aprendizaje. Así, en una reciente publicación (*Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*), define el concepto y los componentes principales del nuevo rótulo *Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida* (ALTV). Dice así: el aprendizaje a lo largo de toda la vida hunde sus raíces en la integración del

aprendizaje y la vida, que abarca cinco elementos esenciales: (1) todos los grupos de edad, (2) todos los niveles de educación, (3) todas las modalidades de aprendizaje, (4) todos los ámbitos y espacios de aprendizaje y (5) una amplia variedad de propósitos. Tal como consta en el título del documento, se trata de un manual (una hoja de ruta de 223 páginas y más de 150 referencias), que clarifica lo que hacemos y a donde nos dirigimos; un manual, con pruebas, orientaciones y ejemplos, destinado a todos los actores sociales que tienen que ver con la educación: expertos, investigadores, profesionales, animadores, líderes institucionales, legisladores, políticos, etc.

Como se puede ver, se trata de una transformación radical de la educación en la medida en que se sitúa en el polo opuesto de la asociación entre educación y escuela. También es este un cambio global de la educación, dado que se apuesta por una concepción más amplia en atención a los sujetos participantes, sus espacios y sus efectos sociales. Además, es un giro articular, toda vez que marca la diferencia entre un antes y un después de la emergencia de la educación permanente en los años sesenta.

Queda claro, por tanto, que el saber pedagógico ha reaccionado con alternativas que responden a los nuevos problemas del momento en que vivimos. Prueba de ello es el desarrollo teórico y el incremento de publicaciones científicas en las últimas décadas sobre el aprendizaje permanente y la educación de adultos que se ha producido por parte de autores e investigadores en el seno de las universidades y otras instituciones, y que se ha trasladado a los documentos y orientaciones de los organismos supranacionales como la OCDE, el Consejo de Europa, la UNESCO y la Unión Europea.

Pero también está claro para todos que no basta con el desarrollo teórico, las publicaciones y su reconocimiento por parte de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación, si todo ello no se traduce en las correspondientes políticas educativas de los Estados con sus debidos efectos en las prácticas profesionales.

Y aquí está el problema que queremos señalar. Buena parte de la reflexión pedagógica sobre la EP o el ALV se ha quedado en las palabras, en la mera retórica, no ha servido para cambiar la realidad de la educación y su organización en las sociedades modernas; más bien ha servido para los discursos, las declaraciones y las intenciones. La UNESCO reconoce que la educación está en plena mutación, si tenemos en cuenta las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del

ámbito escolar, lo que explica que la educación a lo largo de la vida se haya convertido en la clave para la educación del siglo XXI (Delors *et al*., 1996). Precisamente por ello, en otro de sus documentos la UNESCO (2010b) llama la atención destacando las señales contradictorias que se perciben, entre la teoría y la práctica, respecto del aprendizaje a lo largo de la vida en algunos Estados miembros. Por su parte, también la Unión Europea (2001a y 2006) se lamenta de la inercia tradicional de algunos países que todo lo limitan al sistema educativo; razón por la cual plantea una amplia definición del aprendizaje permanente: va desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación; abarca todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal; y tiene en cuenta diferentes objetivos: la ciudadanía activa, la realización personal, la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo. En esta línea, para hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, la UE insta a los Estados miembros a establecer marcos políticos, legislativos y financieros, que permitan y faciliten la intervención y colaboración de todas las instituciones implicadas en el ALV.

La pregunta, por tanto, es ¿cómo tendría que cambiar la educación para ir más allá de la retórica y basar la organización educativa en la EP o el ALV? ¿Qué tendrían que hacer los Estados? ¿En qué dirección deben orientarse las políticas educativas de los Gobiernos?

Siguiendo con los planteamientos de la UNESCO y la Unión Europea, la respuesta, desde nuestro punto de vista, es la siguiente: si aceptamos que el nuevo paradigma que rige actualmente en el campo de la educación es el del aprendizaje permanente y el derecho de todos los ciudadanos a la educación, las políticas educativas tienen que centrarse en el *universo educativo*, expresión y concepto ya mencionados que incluye todas las oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, sean oficiales o no.

En resumen, no nos enfrentamos a un cambio meramente metodológico o didáctico, sino a una transformación paradigmática, incluso epistemológica, de lo que entendemos por educación. Un nuevo modelo que, desde la Antropología, se nos presenta como un rasgo esencial y estructural de la vida humana que conecta con nuestras propias raíces, en la medida en que afecta a la propia concepción del ser humano y su desarrollo, mediante el doble proceso de hominización (cambios biológicos) y humanización (cambios culturales) que ha hecho posible la evolución de los seres humanos. No reconocerlo significa borrar de nuestra memoria lo que somos, de dónde venimos y a dónde vamos. Dicho de otro modo: seguir como hasta ahora representaría ignorar lo que realmente hemos llegado a ser como especie,

desconocer la función que han ejercido la cultura y la educación en la aparición y consolidación del *homo sapiens* a través de cientos de miles de años, tal como reconocen los antropólogos, los psicólogos y los paleontólogos (Pinillos, 1969 y 1975; Bermúdez de Castro, 2013; Beruete, 2016; Arzuaga, 2017 y 2019; Carbonell, 2022). Todo apunta a que la EP o el ALV se han convertido en la clave para la supervivencia de la humanidad, una perspectiva que queda claramente consolidada con los cuatro pilares del tesoro que representa la educación en un mundo como el actual en permanente cambio: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors *et al.*, 1996).

Desde el plano teórico y desde la práctica educativa, este es el marco en el que hay que situar a la educación de las personas adultas, que abordamos a continuación. Pero antes conviene dejar claro que la educación permanente no es una teoría de la educación de adultos (como se ha llegado a creer), sino un nuevo arquetipo, teórico y social, que se aplica a la educación de todos los ciudadanos (sean niños, jóvenes o personas adultas), cualquiera que sea el tipo de ofertas (oficiales o no, dentro o fuera del sistema educativo). La EP o el ALV constituye, pues, un concepto, un principio, una teoría que afecta a toda la educación, en cuyo contexto teórico y espacio se entiende que la EPA representa un componente fundamental, que funciona como un derecho y un factor de desarrollo al mismo tiempo. También lo podemos expresar de esta otra forma: el desarrollo de la EPA sólo será posible si vivimos en una sociedad en la que la educación y su organización general se rijan por el principio de EP o ALV.

2. Acerca de la educación de las personas adultas

En el campo de la educación, el rótulo “Educación de Adultos” es el que tradicionalmente se ha utilizado en la mayoría de los países desde el siglo XIX, coincidiendo con *Adult Education*, expresión inglesa más usada en el mundo académico y profesional. Sin embargo, en España a partir de 1990 se ha generalizado el rótulo más inclusivo de “Educación de Personas Adultas”.

2.1. Concepto y breve reseña histórica de la Educación de Personas Adultas

Cualquiera que sea la locución, conviene aclarar su significado general y sus modalidades, pues nos referimos a una realidad y un concepto que han experimentado una importante evolución. De acuerdo con el propio concepto de educación que aportan muchos autores (mediación optimizadora), todos estaríamos

de acuerdo en que con estos rótulos hacemos referencia a las actividades de aprendizaje optimizante que realizan las personas adultas (Peters (1969; Marín Ibáñez, 1983; Sanvisens, 1983; Martínez, 1986). Precisan estos autores que no se habla de cualquier aprendizaje, sino de aquellos que no se darían a no ser por la acción educativa y que, además, nos mejoran, nos perfeccionan en tanto que adquirimos nuevos y/o renovados conocimientos, competencias, habilidades y valores.

Es importante esta concepción amplia de la educación de la que partimos, considerando que las actividades que generan tales aprendizajes se perciben de diferente modo, dependiendo de sus fines, de la relación con el sistema educativo, de los usuarios y de la acreditación recibida. Los pedagogos las han clasificado en tres categorías: formales, no formales e informales (Coombs, 1968; Touriñán, 1983; García Carrasco, 1988; Trilla, 1993a). Las dos primeras se refieren a las que se realizan de modo intencional y sistemáticamente. Se diferencian en que las *formales* se llevan a cabo por motivos académicos y/o laborales, son reguladas por el Estado y conducen a un título oficial del sistema educativo; y por su parte, las *no formales* no conducen directamente a acreditación alguna del sistema educativo, dado que se realizan para aprender y para relacionarse con otras personas. En la categoría de *informal* incluimos las actividades no sistemáticas sino difusas y espontáneas, pero que también generan algunos aprendizajes.

No obstante, lo dicho no impide reconocer que esta terminología (formal, no formal e informal) actualmente está contestada dado que, además de imprecisa y contaminada, viene ejerciendo una influencia negativa en el ámbito de la educación social (Melich, 1994; Colom, 1997b; Ortega Esteban, 1998 y 2005; Caride, 2004; Pastor Homs, 2007; Llebrés, 2021). El problema es que son expresiones casi inevitables, dado que se siguen usando por parte de los organismos supranacionales y por todos los gobiernos en los documentos, leyes, proyectos y estadísticas que se refieren a la educación de las personas adultas.

Por tanto, si al concepto amplio de educación del que partimos añadimos las últimas definiciones que establece la UNESCO (2022b), podríamos convenir que actualmente, cuando hablamos de *Educación de Personas Adultas* (en adelante, EPA), nos referimos a las actividades optimizantes de aprendizaje formal, no formal e informal que realizan las personas adultas con la finalidad de promover la participación y el desarrollo personal, laboral y comunitario. Un ámbito educativo que, como ya se ha dicho, opera como un componente esencial del *aprendizaje a lo largo de la vida* (UNESCO, 2022a), que es como se entiende hoy día la educación.

Fundamentalmente se trata de reconocer que las personas adultas pueden aprender, cualquiera que sea su edad, hayan interrumpido o no sus estudios iniciales, e independientemente de que su rol de alumno represente una actividad principal o secundaria en sus vidas; además dicho aprendizaje en la mayoría de los casos está vinculado a una institución y cuenta con la ayuda de un profesor, pero también opera de forma autónoma o formando parte de un grupo independiente (Verner, 1964; UNESCO, 1976; Lowe, 1976, Harrington, 1977; Apps, 1979). Es la prueba de que estamos ante un sector educativo que, a diferencia de otros, se caracteriza por una gran amplitud y diversidad de todo tipo: de prácticas educativas, de fines y objetivos, de sistemas de acreditación, de instituciones, de profesionales, y por supuesto, de participantes.

Pero no siempre se ha entendido así. Nos dicen los historiadores que en Europa y dependiendo de los territorios, en los comienzos de la EPA (finales del XVIII y principios del XIX) encontramos tres tipos de acciones educativas que parten de concepciones diferentes (Hely, 1963; Léon, 1977; Tiana, 2010). En algunos países vemos una oferta *humanista e ilustrada*, consistente en la formación sobre determinados temas que, por su dificultad, los niños no podían entender, solo las personas adultas con una determinada formación. En la mayoría, sin embargo, se han generalizado unas enseñanzas oficiales de carácter *compensatorio y escolar*, cuya finalidad era dar una segunda oportunidad a los adultos que perdieron la primera cuando eran niños. Pero al mismo tiempo y en paralelo con las anteriores, se desarrollan actividades de *educación popular* que, fuera de los circuitos oficiales, tratan de responder a las necesidades y demandas de las personas adultas, así como a los problemas sociales de cada momento. No obstante, con el paso del tiempo se van configurando dos tipos de ofertas para personas adultas: por una parte, las oficiales (formales), nacidas en el propio sistema educativo para acceder a algún título oficial; y, por otra parte, las no oficiales (no formales), que se han desarrollado al margen del sistema educativo con la doble finalidad de mejorar en el trabajo y formarse en temas de interés personal y comunitario.

En síntesis, desde la visión institucional y académica, lo que vemos desde los orígenes es una EPA dual, marginal, secundaria, sin identidad propia y con una Pedagogía apenas diferenciada, debido al escaso apoyo por parte de los gobiernos, cuyas prioridades estaban en los niños; un modelo educativo, en suma, con un insuficiente desarrollo teórico que se mantiene prácticamente igual a lo largo del XIX y hasta mitad del XX (Marzo y Figueras, 1990; Guereña, 1992; Formariz, 1995 y 2024).

2.2. Cambios en la EPA a partir de la emergencia de la educación permanente

Como ya se ha dicho, todo comienza a cambiar a partir de la década de 1960, en la que se empieza a hablar de la EP (posteriormente ALV), como respuesta a los problemas y desafíos que complican la función y el desarrollo de la educación en el mundo.

Así, bajo la influencia de este nuevo modelo educativo, con el liderazgo de la UNESCO y contando con las aportaciones de la OCDE, el Consejo de Europa, la Unión Europea y no pocas universidades, a partir de los años sesenta en todo el mundo se inician transformaciones notables en la EPA, lo que se pone de manifiesto actualmente en la existencia de una importante bibliografía e investigación sobre la educación de la población adulta. Un ejemplo de este liderazgo de la UNESCO (2025) es la función que está cumpliendo el *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (UIL por sus siglas en inglés) con sede en Hamburgo, cuya Biblioteca, con más de 50.000 volúmenes y documentos está especializada en la educación de adultos, distinguiendo entre las siguientes secciones: aprendizaje a lo largo de la vida, la educación de adultos y la alfabetización y educación no formal de adultos.

En un primer período (años 60 y 70), vemos que se comienza a superar la situación dual, marginal, secundaria y de escaso desarrollo teórico de las épocas pasadas, debido en parte a que la mayoría de las instituciones y gobiernos acepta la idea de educación permanente (MEC, 1986; Sanz Fernández, 2002; Medina, 2020a y 2020b; Rumbo, 2020). Pero a lo largo de las siguientes décadas (años 80 y 90) se han ido consolidando otros cambios en los que se avanza desde el lado teórico y de la práctica educativa. Son iniciativas, innovaciones y nuevas aportaciones que tienen que ver, en particular, con la historia y el concepto de EPA, la profesionalización de los educadores, su formación, las metodologías didácticas, la Psicología de la edad adulta, el desarrollo comunitario, la organización de los centros, las cifras de alumnado y sus motivaciones, las relaciones entre educación formal y no formal, los sistemas de titulación, los resultados educativos y sociales, la educación a distancia y el uso de tecnologías, el desarrollo sostenible, el papel de las universidades, etc. Exponemos a continuación algunos de los cambios más importantes, precisamente por su mayor relevancia educativa y social a nivel internacional (Medina, 2024).

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

a) La participación

El volumen del alumnado es la variable que más se ha modificado. Actualmente, bajo la influencia de la educación permanente y como respuesta a los cambios sociales, constatamos un fenómeno nuevo en la mayoría de los países: se incrementa cada vez más la participación de las personas adultas en los procesos de formación sistemática, en la mayoría de los casos, por dos razones principales: porque quieren aprender, entender la situación actual del mundo y mejorar en su trabajo; y porque quieren aprovechar las ocasiones de aprendizaje para encontrarse con otras personas y relacionarse.

En algunos países este incremento de la participación ha llegado a ser exponencial en las últimas décadas, con un volumen de población adulta que participa en procesos de educación que ya es mayor que la totalidad de la población infantil y adolescente escolarizada. Los datos de la OCDE (2017), de la UNESCO (2010a, 2010b y 2022c) y de la Unión Europea (2015 y 2021) lo acreditan con cifras medias que van, según los países, del 30 al 60%.

En España comenzamos a tener cifras de participación desde 2016 en la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje* del Instituto Nacional de Estadística. En la última de estas encuestas, correspondiente al año 2022, se aportan los siguientes datos disponibles hasta la fecha: entre la población de 18 a 69 años, realizan *educación formal* 5,1 millones de estudiantes, y participan en *educación no formal* 14,2 millones (aquí la educación no formal casi triplica a la formal), con cifras también importantes sobre los que participan en *educación informal* (INE, 2023).

b) Los sistemas de reconocimiento y acreditación

Este es otro de los cambios estratégicos del sector. Una actividad educativa que se ha extendido por la mayoría de los países como una seña de identidad de la EPA (UNESCO, 2020a y 2021; Unión Europea, 2015 y 2021; Medina y Sanz Fernández, 2009a y 2009b). Se trata de una nueva función que están cumpliendo actualmente los profesionales de la educación formal con las personas adultas. Consiste en que, a diferencia de lo que se ha venido haciendo tradicionalmente (enseñar y acreditar), acreditan lo que otros han enseñado y/o lo que las personas adultas han podido aprender por sí mismas a lo largo de sus vidas.

Imaginemos un camarero con 20 años de experiencia, pero sin titulación alguna

oficial. Hoy día este camarero puede ser acreditado por un tribunal que evalúa sus competencias en función de lo establecido en el título oficial correspondiente de su país. Finalmente, si el tribunal comprueba que nuestro camarero tiene las competencias del citado título, expide la correspondiente acreditación (certificado), informando al candidato sobre los resultados y los trámites que debe hacer, en su caso, para completar la acreditación mediante la formación correspondiente y poder obtener el título en cuestión.

Básicamente, lo que vemos aquí no es otra cosa más que (de) una consecuencia lógica de la aplicación del nuevo concepto de ALV. En efecto, si estamos de acuerdo en que se aprende a lo largo de la vida, tendremos que admitir que se aprende a través de la formación y también por medio de la experiencia. Lo único que faltaba era reconocerlo, es decir, acreditarlo, que es lo que se hace con estas prácticas de validación de la experiencia. Es lo que explica que en algunos países, como Francia, Canadá y Noruega, estos sistemas se regulen como un derecho de los ciudadanos.

En nuestro país se empiezan a aplicar desde 2002 con la *Ley de las Cualificaciones* (BOE, 2002b) en el ámbito de la Formación Profesional; además, recientemente se han aprobado dos nuevas leyes en España (la LIFP y la LOSU) que mejoran la aplicación de estos sistemas de acreditación de la experiencia y de la enseñanza no formal recibida: la *Ley Orgánica de Integración de la Formación Profesional* (BOE, 2022) y la *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (BOE, 2023).

c) El impacto social

Este es el factor que más está modificando la idea que teníamos de este campo de la educación. A diferencia de las épocas pasadas, actualmente cada vez vamos teniendo nuevos datos y pruebas sobre los resultados de la educación en la edad adulta. (Regido *et al*., 1999; Feinstein y Hammond, 2004; Bosche y Bemi, 2013; Ruhose *et al*., 2019; Gómez Cuevas y Valls, 2022; Marcaletti *et al*. 2023).

Hablamos de investigaciones universitarias, en muchos casos promovidas por instituciones como la UNESCO (2017), la OCDE (2021), la Unión Europea (2021) y la EAEA (2019), que aportan evidencias que demuestran que, a través de la EPA, mejoran cuestiones tan importantes como la familia, la salud, la nutrición, la lucha contra la pobreza; también mejora el bienestar, el empleo, el mercado de trabajo, la vida social, así como la equidad, la participación comunitaria, la cohesión social; incluso, se progresa en las prácticas sostenibles respecto del medio ambiente, etc.

Conviene señalar que, como sucede en otras materias, también aquí es nuevamente la UNESCO la institución que nos aporta una información más amplia y detallada. Nos referimos al tercero de los informes GRALE (siglas en inglés de *Global Report on Adult Learning and Education*) en el que se aportan más de doscientas referencias bibliográficas sobre el impacto de la educación de adultos en tres áreas: salud, empleo y vida social (UNESCO, 2017).

Tales beneficios han conducido a la ONU (2015) a incluir el aprendizaje permanente como uno de los objetivos de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, en cuyos foros de seguimiento queda claro que no puede haber desarrollo sostenible si no se cuenta con la educación de los ciudadanos de todas las edades (ONU, 2023).

d) Las universidades y la educación social

En esta relación de cambios resulta obligado hablar de los centros universitarios por sus contribuciones al desarrollo teórico y práctico de la EPA, como sucede en otras áreas del conocimiento con las funciones que tiene la Academia.

Así, desde una perspectiva más amplia, tenemos que señalar el papel cada vez más relevante que en las Facultades de Educación ocupa la práctica de la *Educación Social* y su correlato teórico, la *Pedagogía Social* (Etxeverría, 1989; Quintana, 1997; Petrus, 2002; Romans, 2002; Fermoso, 2003; Caride, 2011). Una actividad educativa y su discurso que, con el adjetivo “social”, tradicionalmente ha agrupado a tres ámbitos profesionales: la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de personas adultas. Tres grupos de educadores y participantes que tenían su vida propia e independiente, pero a las que, según Trilla (2002), les unía un “aire de familia” sobre lo que hoy entendemos por lo social: comunicación, diálogo, cooperación, trabajo en grupo, sociabilidad, desarrollo comunitario, integración, participación, contexto, comunidad, cambio social, etc. Cuestiones que señalan esa idea, ya compartida, de que en el campo de la educación el desarrollo personal resulta inseparable de la mejora del tejido social; lo que, según Freire (1970, 1993 y 2005), nos habla de las relaciones entre educación, democracia y política.

Abundando en esta dirección, cabe destacar la aportación de Petrus (1989 y 1997), identificando tres características que definen el significado del adjetivo “social”: en primer lugar, critica el carácter exclusivamente compensatorio de la educación social, defendiendo una educación social para todos; en segundo lugar, introduce el concepto de comunidad como unidad espacial de referencia y su principal elemento

metodológico; y en tercer lugar, apuesta por una concepción de la educación social que cambie las realidades sociales y que actúe sobre las causas de los desajustes sociales, convirtiéndose así en un recurso realmente preventivo.

En el caso de España, este cambio sobre la Educación Social se acelera y profundiza a partir de 1991, con la creación del título universitario de Educación Social (actualmente Grado) en el que, ya desde la perspectiva profesional y académica, se incluye la formación de los educadores en diferentes ámbitos, que en el fondo recogen las tres actividades de las que venimos hablando: la educación especializada, la animación sociocultural y, por supuesto, la educación de adultos (BOE, 1991). Actualmente este título universitario de grado se imparte en más de 53 universidades españolas (públicas y privadas), lo que ha permitido y facilitado por fin la existencia de un número importante de profesores universitarios dedicados a la docencia y la investigación en temas relacionados con las asignaturas de esta nueva titulación.

No obstante, hay que reconocer que, a pesar de que se ha avanzado (conceptualización, metodología, investigación, ámbitos de intervención, etc.), todavía no podemos decir que la Pedagogía Social cotice precisamente al alza en el ámbito académico. Tal vez debido a que se trata de una ciencia en construcción, cuya matriz disciplinar, todavía algo borrosa, no ha avanzado lo esperado en el reconocimiento profesional y metodológico. Una titulación universitaria, en todo caso, que, como diría nuevamente Trilla (2002), se la ve “marginada dentro de su clan” que es la Pedagogía. Teniendo en cuenta las implicaciones teóricas, prácticas y profesionales que están en juego, hablamos de una cuestión sobre la que mucho tendrán que decir instituciones como las propias Facultades de Educación, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y también, cómo no, los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales que ya existen en la mayoría de las CCAA.

Volviendo al tema que nos ocupa, procede señalar que en las más de 53 universidades españolas donde se imparte la titulación de Educación Social también se han creado grupos de investigación y docencia sobre la educación de la población adulta, cuyo marco teórico todo hace pensar que no es la Pedagogía Escolar, sino la Pedagogía Social. Un marco teórico desde el que lo que se entiende como social y las características antes mencionadas por Petrus se aplican de lleno a la EPA, aunque dicha realidad académica y profesional (hay que decirlo) no siempre se corresponde con el debido espacio y estatus universitario de dicha disciplina. (Besnard, 1991; Lorenzo Vicente, 1993; Quintana, 1985; Sarrate, 2002; Viñao y

Moreno, 2003; Tiana y Sanz Fernández, 2003; Sáez, 2007; Caride, 2011; Tiana, 2017).

Por otra parte, no podemos pasar por alto que actualmente las universidades, asumiendo la nueva cultura del aprendizaje permanente, desempeñan una doble función docente y social específicamente para las personas adultas: cumplen su función docente, con la creación de ofertas de *formación continua* destinadas a los profesionales y los trabajadores; y desarrollan su función social, mediante una amplia gama de ofertas de *educación no formal*, con la finalidad de poner al alcance de la población adulta el conocimiento y la ciencia generados en la universidad. En este aspecto, se conocen programas de educación no formal como la Extensión Universitaria, la Universidad para Mayores, la Formación Senior, etc., cuyos destinatarios suelen ser personas adultas a partir de una determinada edad (ULPGC, 2022 y 2024).

e) La investigación

Finalmente, continuando con la función que cumplen las universidades, tenemos que referirnos a la investigación en materia de EPA, lo que nos autoriza a afirmar que se va superando la tradicional debilidad teórica que venía arrastrando este espacio educativo desde su creación hasta mediados del siglo XX (Freire, 1970; Lowe, 1976; Tiana, 1991; Guereña, 1992; Trilla, 1993a y 1993b; Moreno Martínez, 1993, 1994 y 2005; Moreno Martínez y Viñao, 1997; Titmus, 1989; Alheit, 1998; Sanz Fernández, 2002; López-Núñez, 2008; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010; Caride, 2011; Medina, 2017 y 2024; UNESCO, 2017; Unión Europea, 2015).

Todo apunta a que, con la emergencia del nuevo paradigma que representa la educación permanente y en el marco teórico de la Pedagogía Social, por fin la EPA ha encontrado el contexto académico y las condiciones para su desarrollo teórico y profesional. Nuevo contexto académico en el que ya se reconocen algunos rasgos específicos de esa Pedagogía diferenciada que los historiadores no veían en el pasado.

A nivel internacional se constata un importante desarrollo de la investigación sobre la EPA, también en este caso con un especial apoyo de la OCDE, del Consejo de Europa, de la Unión Europea y sobre todo de la UNESCO, a juzgar por sus informes y documentos. Además, desde hace varias décadas, buena parte de tales investigaciones ya están coordinadas internacionalmente y cuentan con criterios rigurosos de publicación, como se pone de manifiesto en las revistas científicas,

entre las que ya existe un número importante especializado en educación de adultos.

Son investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre diferentes variables (participación, impacto, equidad, validación de competencias, etc.) y áreas específicas (historia, bases psicológicas, sociología educativa, desarrollo sostenible, universidades populares, educación a distancia, educación no formal, educación social, metodología específica, sinergias entre lo formal y lo no formal, calidad y gobernanza, desarrollo institucional, política educativa, etc. Una muestra de lo que decimos son los informes, elaborados por la UNESCO (2020a y 2022c) y la Unión Europea (2015 y 2021), cuya información se agrupa en diferentes áreas o dominios en los que se aportan datos y evidencias sobre el desarrollo de la educación de las personas adultas, respectivamente en los territorios de referencia.

2.3. Nuevos problemas y retos actuales de la EPA

¿Qué decir sobre los cambios señalados? ¿Cómo interpretar dichos avances y sus consecuencias? Solo hemos analizado algunos (pero hay muchos más) sobre el desarrollo de la EPA en general, que están modificando la fisonomía y la imagen (marginal y secundaria) que se ha tenido de la educación de adultos en no pocos países. Desde la óptica social y educativa, representan novedades importantes que están acreditadas. Además, con diferencias de grado, se dan en la mayoría de los países y, por supuesto, también en España, aunque no siempre se sabe y/o se reconoce.

A nuestro entender, dan prueba de la riqueza educativa y del caudal pedagógico de la EPA, que avanza y se consolida en tres direcciones: como *sector educativo diferenciado* en términos de participación, que nada tiene que ver con lo que vemos en el espacio escolar e infantil; como *ámbito profesional específico* en el que se van definiendo cada vez mejor las competencias de los educadores de personas adultas y la formación que precisan; y como *campo académico con entidad propia* en el contexto de la EP o el ALV y en el marco teórico de la Pedagogía Social (Medina, 2024).

En buena lógica, tales cambios (que son indiscutibles: los datos y referencias se han señalado) deberían conducir a una mayor toma de conciencia sobre su importancia, y con ello, a una mejora de las ofertas de educación de la población adulta, por parte de todos los actores implicados, sean públicos o privados. Y aquí sí que hay diferencias según los países y territorios: algunos ni siquiera conocen tales

fenómenos; otros no saben qué hacer; y no faltan los que, aunque no lo reconocen, en verdad tienen otras prioridades.

Reconociendo los cambios y progresos importantes que se están produciendo a nivel internacional, en algunos países aún tenemos déficits y problemas que no acaban de abordarse y que, con diferentes perspectivas y derivas, plantean cuáles son los retos futuros a los que se enfrentan los profesionales y las instituciones. Déficits y problemas en el campo de la EPA que reflejan, como nos dice la UNESCO (2010b), que no se ha entendido el concepto de EP o ALV, que no se ha sabido adaptar a la práctica, o peor aún, que no se ha conseguido aplicar a la planificación general de la educación.

En España sucede lo que en otros territorios: los cambios de los que hemos hablado no han conducido (en la medida en que cabía esperar) a una cierta conciencia colectiva ni a mejorar la EPA por parte de las autoridades educativas y las instituciones implicadas; omisiones y carencias que cuestionan las políticas educativas, sean del Gobierno Central o de las CCAA. De hecho, nos encontramos con tres principales problemas: el de los excluidos, el de las enseñanzas formales y el de las enseñanzas no formales que, como veremos, están estrechamente relacionados entre sí.

a) Los excluidos

Por primera vez se habla de este problema en 1972, durante la Conferencia Internacional de Educación de Adultos que la UNESCO celebra en Tokio. Los presentes en el encuentro de Tokio reconocen que en sus respectivos países ha crecido de forma notable la participación de las personas adultas en procesos de formación, pero constatan que no están participando los más necesitados sino todo lo contrario: muchos ciudadanos están quedando excluidos en todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo (UNESCO, 1972; Lowe, 1976).

Dicho con otras palabras, se comprueba que las personas adultas más necesitadas de competencias básicas no están participando de las ofertas públicas, oficiales y gratuitas que les ofrece el sistema educativo. Este hecho da lugar a que se formule en Tokio la siguiente teoría sobre la participación: cuanta más formación tiene una persona, más formación demanda; y cuanta menos formación tiene, menos siente la necesidad de formarse. Una aciaga teoría sobre la que, desde la conferencia de Tokio hace más de 50 años, la UNESCO (2010b y 2022c) sigue aportando datos que demuestran que la educación de adultos no llega a quienes más lo necesitan.

En este caso, no solo hablamos de una de las debilidades más flagrantes que tiene la educación de adultos en la actualidad, sino que también nos enfrentamos a un grave problema de desigualdades en el campo de la EPA, que muestra su fragilidad a pesar de su aparente fortaleza, toda vez que el incremento de las ofertas educativas tiende a favorecer sobre todo a los que ya disfrutan de los beneficios de la educación. Para la UNESCO (2010a) este es un compromiso prioritario, dado que en todo el mundo todavía hay cientos de millones de personas adultas que carecen de competencias básicas de alfabetización, lectura, escritura y aritmética, así como de habilidades para la gestión de la vida diaria. Un serio inconveniente que preocupa también a la Unión Europea (2021), donde una de cada cinco personas adultas (de 25 a 64 años) no ha completado la segunda etapa de educación secundaria, dado que tienen bajos niveles de alfabetización y competencias básicas, como aritmética, lectoescritura, habilidades digitales, etc.

Un fenómeno este que manifiesta nuestra incapacidad para hacer viable la formación permanente y para convertir en realidad el derecho de todas las personas a la educación. Por ello nos interpela a todos, pero más aún a los Estados democráticos y de derecho, dado que no basta con el incremento de las ofertas de formación si, al mismo tiempo, no se toman medidas específicas e innovadoras en favor de los menos favorecidos, que son los más necesitados de educación. De lo contrario, asistiremos a la paradoja según la cual, cuantas más ofertas culturales y educativas se brindan a la sociedad, más se podrán agudizar las desigualdades. En cualquier caso, las medidas que habría que tomar tienen que ver con el modo en que se regulan las enseñanzas formales y con el desarrollo institucional de las enseñanzas no formales, lo que nos permitirá comentar algo de los dos siguientes problemas que también tiene actualmente la EPA.

b) La regulación de las enseñanzas formales

Ya se ha mencionado antes que la EPA desde su nacimiento se desarrolla a través de dos vías: la de las enseñanzas oficiales y la de las enseñanzas no oficiales. Las primeras, que se conocen como formales (o regladas), son las que, reguladas por el Estado, se imparten dentro del sistema educativo en centros oficiales y conducen a los diferentes títulos oficiales (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, etc.).

Conviene no perder de vista que la educación formal se refiere a las enseñanzas fundamentalmente pensadas para los niños y adolescentes, pero (esto es muy importante) se imparte también, como una segunda oportunidad, para las personas adultas que perdieron la primera cuando eran niños. Ante semejante desfase, las

leyes educativas a lo largo de la historia han tenido diferente fortuna en lo que se refiere a la adaptación de los currículos a las personas adultas.

Las primeras leyes (del XIX y XX) que regulan la educación en España (Gaceta, 1838 y 1857; BOE, 1945), coincidiendo con las concepciones sociales y políticas de cada momento, se refieren casi exclusivamente a la instrucción de los niños, aunque obligan también al Gobierno a dedicar espacios, recursos y profesorado a la formación de la población adulta con una finalidad meramente paliativa, sin entrar en otras consideraciones curriculares (Guereña, 1992; Tiana, 1991). Más adelante, casi al final de la dictadura del General Franco, se aprueba la *Ley General de Educación* (BOE, 1970) con lo que cambia radicalmente la situación de la EPA, que consigue cierta identidad y abandona el perfil exclusivamente compensatorio, debido a que la citada ley incluye la educación de adultos en el sistema educativo; pero, como señala Moreno Martínez (1992a y 1992b), con las conocidas Orientaciones Pedagógicas (BOE 1974) se pierde la oportunidad de alejarse del modelo escolar y remedial para adaptar la formación a las características y complejidad de la población adulta.

El principal avance en esta materia, sin embargo, tiene lugar con la legislación que se aprueba a partir de la restauración de las libertades con la Constitución de 1978. Las leyes educativas de la nueva España democrática, comenzando por la LOGSE (BOE, 1990), obligan a que los currículos, las enseñanzas, las metodologías, la organización y la actividad de los profesores se adapten a las características, necesidades y demandas de las personas adultas (precisamente, porque son enseñanzas inicialmente diseñadas para los niños y adolescentes). Hay que subrayar que en 1990 este cambio representó un avance importante del que debemos felicitarnos, porque por fin se daba respuesta en ese momento a una reivindicación ya centenaria de los profesionales y académicos. Es la primera vez que en las leyes parece estar claro que no es lo mismo educar a niños que a personas adultas. Además (no siempre esto se reconoce), tales cambios sobre la educación de las personas adultas en general se mantienen en las siguientes leyes educativas orgánicas, cualquiera que fuera el signo político del Gobierno de cada período. Nos referimos a la LOCE (BOE, 2002a), la LOE (BOE, 2006), la LOMCE (BOE, 2013) y la actualmente vigente LOMLOE (BOE, 2020).

Fruto de las leyes citadas, en el sector de la EPA estamos ante cambios fundamentales y afortunadamente ya irreversibles, principalmente los siguientes: se adaptan las enseñanzas formales a la población adulta con ofertas más flexibles; se sientan las bases de los sistemas de reconocimiento y acreditación de la

experiencia; y se abre el sistema educativo a la formación continua de los trabajadores.

Pero la pregunta es ¿son suficientes estos cambios? Si relacionamos este tema con lo dicho anteriormente (excluidos), todo apunta a que todavía se puede avanzar más en la adaptación, precisamente para llegar mejor a los más necesitados, para mejorar la calidad de las ofertas y para evitar las deserciones del alumnado. Pese a su complejidad, siguiendo con las orientaciones de los organismos supranacionales y siempre en el marco más general del ALV, hay propuestas en esta dirección (Hamachade, 1995; Colom, 2005; Hipkins, 2006; Pérez Gómez, 2007; Bolívar, 2008; Moya, 2008; Felgueroso, 2015; Unión Europea, 2018; UNESCO, 2021; Alegría, 2022; Cuenca, 2022; Rausell Köster, 2022). Algunas son de carácter general, como los programas de seguimiento y evaluación de resultados, la definición de indicadores de calidad, las campañas de información pública, la divulgación y sensibilización, la dotación en los centros de recursos y personal para la orientación sobre las oportunidades de aprendizaje, etc. Otras son más concretas, como las que abundan en una mayor flexibilidad del sistema educativo que permitan la existencia de currículos específicos (no adaptados) para personas adultas, plantear la formación básica en términos de competencias clave, o avanzar más en los sistemas de reconocimiento y acreditación de la experiencia mediante acuerdos entre instituciones de educación formal y de educación no formal. También están las medidas que vinculan necesariamente la flexibilidad con una mayor autonomía del profesorado respecto de la organización educativa, el seguimiento y la acreditación del alumnado, el uso combinado de nuevas tecnologías, los métodos grupales y la autodirección del aprendizaje.

Reconocemos que lo que se plantea tiene sus problemas, dado que hablamos de un sistema (la educación formal) legalmente regulado, con una estructura altamente definida y un funcionamiento constante y consolidado. Aun así, no está de más señalar que estamos ante un asunto que nos concierne a todos, pero especialmente a los Estados, no sólo para reducir las cifras de los excluidos, sino porque vivimos en una sociedad cada vez más global, diversa y compleja, en la que están cambiando las formas tradicionales de educación y difusión cultural que, desde hace ya varias décadas, consiguen que el conocimiento, la cultura y la ciencia estén al alcance de todo el mundo. Además, cada vez tenemos nuevos argumentos que demuestran que las competencias que se necesitan para vivir en este tipo de sociedad y defenderse en la vida no se cubren únicamente con las enseñanzas del sistema educativo formal.

c) La educación no formal

Nos referimos ahora a las enseñanzas no oficiales, denominadas también no formales. Son las que se desarrollan fuera del sistema educativo y no conducen a títulos oficiales, sino que responden a intereses y demandas de los participantes, con ofertas que se pueden agrupar en dos amplias categorías: formación profesional continua y formación personal y comunitaria. Intervienen expertos y profesionales y se imparten en una pluralidad de instituciones, la mayoría dependiente de la iniciativa social y privada.

Aquí, lo primero que cabe decir es que sobre la educación no formal asistimos a un rotundo fracaso, debido al abandono y desinterés por parte de las políticas educativas de los gobiernos. La pauta que tradicionalmente se ha seguido es excluir el sector no formal a la hora de abordar la planificación general de la educación; pauta ajena a la tendencia más moderna de tender puentes, más coherente con el nuevo paradigma de la educación permanente del que venimos hablando (Faure *et al*., 1972; Coombs 1976 y 1991; Brembeck y Thompson, 1976; Husén, 1978; Bhola, 1983; Ahmed, 1983; Sarramona *et al*., 1992).

A pesar de su extraordinario desarrollo, la educación no formal es una gran desconocida. Pero contamos con datos muy relevantes, aunque no siempre se conocen (García Carrasco, 1988; Diez Hochleitner, 1991; Coombs, 1991; Hamachade, 1991; Trilla, 1993a, 1993b y 2013; Colom, 1997b; UNESCO, 2017, 2020a y 2020b). En primer lugar, hay que señalar la gran diversidad de cursos y actividades de formación, cuya programación es prácticamente infinita (Formación Laboral, Talleres, Idiomas, Informática, Historia, Dibujo, Economía, Educación de los hijos, etc.). Temáticas que ofrecen muy diversas instituciones y centros: empresas, ayuntamientos, universidades, centros cívicos, liceos, ateneos, gabinetes, círculos, asociaciones, grupos solidarios, fundaciones, universidades populares, así como una diversidad de proyectos de animación sociocultural y participación comunitaria.

Cada año se incrementa el número de personas adultas que participan en estos programas de formación, en los que intervienen miles de profesionales. En términos de alumnado, en algunos países representa el doble o el triple de la educación formal. Antes hemos dado la cifra de más de 14 millones de personas adultas que en España, según el INE (2023), han participado durante el año 2022. Además, hoy ya tenemos evidencias sobre el impacto que tiene esta formación en la vida de las personas adultas que participan; mejora su trabajo, su familia, la salud, el bienestar, la equidad, la participación comunitaria, la conducta ecológica, así como

su formación básica, sus competencias digitales, sus recursos para defenderse en la vida, etc.; pruebas que aportan las universidades y los organismos supranacionales ya citados.

Todos estos datos nos indican que estamos ante un hecho educativo y social sin precedentes en la historia de la educación; todo un “sistema educativo” en la sombra, ignorado por las autoridades educativas, desconocido por los agentes sociales, sin relevancia para los colegios profesionales y que la universidad tampoco nos cuenta.

Conociendo las cifras de participación y el impacto de la educación no formal de las personas adultas, ¿cómo interpretar este fracaso, olvido y abandono por parte de las políticas educativas? En nuestra opinión, refleja que se parte de una concepción restringida de la educación, limitada solo al sistema educativo formal, lo que, en el fondo, nos lleva a concluir que no se ha entendido o no se ha aplicado el cambio de modelo educativo que implica el ALV. Es como reconocer que buena parte de los problemas educativos que hoy tenemos no afectan a todos los ciudadanos y se resuelven únicamente en el sistema educativo formal. Pensemos, por ejemplo, en cualquiera de los siguientes problemas: la intolerancia, la ignorancia, la manipulación, las desigualdades, la malnutrición, la obesidad, la violencia de género, el desconocimiento de la propia historia, las teorías conspiranoicas, el calentamiento global, las derivas políticas autoritarias, los prejuicios sobre las vacunas, las *fake news*, etc. ¿Alguien cree que tales cuestiones, estrictamente educativas, se resuelven tratándolas solo con los principales destinatarios del sistema educativo formal, que son los niños y jóvenes en la escuela, además de algunos adultos que no fueron en su momento? Hoy ya sabemos que son problemas que afectan e interesan a todos los ciudadanos, independientemente de su formación previa y de su situación académica, por lo que se abordan con la población adulta precisamente en contextos no formales de educación.

En realidad, todavía subsiste toda una suerte de Pedagogía dominante, centrada en la infancia y la escuela, reforzando así el hecho de que, cuando se habla de educación (en la calle, entre los vecinos y amigos, a través de los medios, en la universidad, incluso, en el parlamento), solo pensemos en la educación de los más jóvenes en la escuela y no en la educación de los ciudadanos de todas las edades.

Por ello, no se entiende que las autoridades, responsables de la educación de la sociedad, no contemplen la educación no formal en las políticas educativas, de acuerdo con los planteamientos que se derivan del nuevo paradigma educativo

basado en el ALV. Contradicción todavía más evidente si vemos que las propias leyes establecen explícitamente que el principio de aprendizaje permanente rige la educación de toda la sociedad y del sistema educativo.

Por tanto, los argumentos que creemos que obligan a los gobiernos a incluir la educación no formal en sus políticas educativas (más allá de cualquier formulación previa de intenciones) ya se han señalado en este ensayo. En primer lugar, se trata de ser coherente con el nuevo paradigma educativo que rige en la actualidad, basado en el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), según el cual las políticas educativas tienen que centrarse, más allá del sistema educativo, en el universo educativo, que comprende todos los tipos, formas y niveles de educación. En segundo lugar, hay que destacar el papel (compartido por la Academia y los organismos supranacionales) que cumple la educación de las personas adultas (EPA) como uno de los componentes esenciales del ALV, que incluye todas las modalidades de aprendizaje formal, no formal e informal.

Dicho lo cual, conviene aclarar que el hecho de que las leyes y las políticas educativas contemplen el universo educativo no quiere decir regular toda la educación, incluyendo la educación no formal, del mismo modo que la educación formal (Coombs 1976; Brembeck y Thompson, 1976; Trilla 1993b). De hacerlo así, la educación no formal (que siempre se ha valorado como un tipo de educación sistemática y estructurada, a la vez que flexible, versátil y dinámica) perdería su identidad, y con ello, su valor y sentido. Lo que se propone sobre la educación no formal (independientemente de lo que se haga en el campo de educación formal, que aquí no se objeta) es algún tipo de apoyo institucional y legislativo cuya finalidad no es otra que mejorar la calidad, la equidad, la diversidad, la profesionalización, la gobernanza, la investigación y la financiación. Se trata también de contribuir a reducir las desigualdades con recursos y medios suficientes para facilitar el acceso y el seguimiento de los más necesitados.

Algunas conclusiones

A lo largo de estas páginas se abordan dos grandes cuestiones educativas relacionadas entre sí, que actualmente ocupan el debate sobre el derecho de todos los ciudadanos a la educación y sus implicaciones en el desarrollo económico y social de las sociedades modernas. En la primera parte, se analiza el cambio radical de paradigma que ha experimentado la educación, cuyo centro de gravedad se desplaza definitivamente desde la educación inicial hacia la educación continua; una transformación que, inicialmente, se expresa con la denominación de

educación permanente y, posteriormente, con los términos de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde el nuevo enfoque que representa este cambio de modelo educativo, en la segunda parte se aborda la educación de la población adulta, deteniéndonos en su evolución y su concepción actual, mucho más holística y sin fronteras, que abarca todas las oportunidades de aprendizaje, sean formales, no formales o informales.

En tal sentido, de acuerdo con el conocimiento que tenemos disponible, actualmente a nivel internacional todo parece indicar que cuando hablamos de la formación de las personas adultas nos referimos a actividades de aprendizaje optimizante que, en el contexto del ALV, se sitúan en el espacio comunitario como un área de la Educación Social. Ello nos indica, a juzgar por el volumen y relevancia de las publicaciones e investigaciones realizadas, que la EPA avanza y se consolida como sector educativo, como ámbito profesional y como campo académico.

Un escenario a nivel general que difiere de lo que vemos en España. No son pocos los profesores y académicos que comentan el momento crítico en que se encuentra la educación de las personas adultas, donde se percibe una cierta involución en la actualidad, que diverge del desarrollo a nivel internacional y que nada tiene que ver con el impulso y el progreso de los años ochenta y noventa. La problemática en nuestro país es doble. Desde el lado académico, vemos que las universidades no contemplan suficientemente la EPA como un contenido profesional propio de la educación social a investigar, a pesar de que se ha avanzado en la definición de su marco teórico. El otro es un problema de política educativa, en la medida en que hablamos de un campo de la educación (formal y no formal) que, en contra de las orientaciones de la UNESCO y de la Unión Europea en esta materia, no cuenta con la suficiente flexibilidad y apoyo institucional por parte de los gobiernos, sean del Estado o de las CCAA.

En otros términos, el avance y el progreso que vemos a nivel internacional en la educación de adultos, en algunos países y también en España se ve frenado por un insuficiente desarrollo universitario de la Pedagogía Social y por unas políticas educativas que no se basan en el aprendizaje permanente ni en la nueva concepción global y universal de la EPA. Específicamente se analizan tres problemas principales que están frenando el desarrollo de la EPA e impidiendo que cumpla con su función educativa y social: el problema de los *excluidos*, que se refiere a las personas adultas más necesitadas de competencias básicas que no están participando de las ofertas oficiales que les ofrece el sistema educativo; el problema de la regulación de las *enseñanzas formales*, sobre las que todavía se

puede avanzar más para adaptar los currículos a las características y necesidades de las personas adultas; y el problema de la *educación no formal*, cuyo abandono y desinterés por parte de las políticas educativas contrastan con el incremento de la participación y su impacto social.

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, creemos que la clave del cambio en la EPA tenemos que situar en el ámbito universitario y en las políticas educativas, que tendrían que avanzar con la mirada puesta en los siguientes criterios de actuación sobre los que parece haber un amplio consenso: la planificación de la educación a través de leyes ha de basarse en el ALV y, precisamente por ello, referirse a todo el universo educativo, que debe ser apoyado, promovido y dotado de recursos por todas las instituciones del Estado; en el universo educativo, la EPA tiene que funcionar como un subsistema propio y diferenciado y tanto en el contexto formal como en el no formal; además, el ámbito de la educación no formal e informal de personas adultas necesita apoyo institucional y financiación, así como una mayor dedicación de la Pedagogía y de los investigadores universitarios.

Sabemos que lo que se plantea sobre la EPA no es fácil, porque nos enfrentamos a un tema sobre el que no hay sensibilidad social ni política. Además, hay que reconocer que no existen dificultades técnicas, administrativas, o pedagógicas; ni siquiera económicas, si tenemos en cuenta los beneficios y el incremento de los participantes. No obstante, la situación es crítica dado lo mucho que hay en riesgo: el derecho de todos los ciudadanos a la educación y hacer realidad la nueva cultura del aprendizaje permanente. Por ello, la salida que se plantea es una invitación al análisis y al debate, a la búsqueda de nuevos acuerdos y alternativas innovadoras, en el que tendrán que participar todos los actores implicados: la administración educativa, las universidades, los colegios profesionales de educadores sociales, las instituciones proveedoras de las ofertas, las asociaciones o fundaciones con intereses afines, los profesores, e incluso, los propios participantes.

Afortunadamente, a diferencia de otros momentos históricos, en la actualidad poseemos el conocimiento (tenemos la visión de conjunto y sabemos qué cambiar, cómo y en qué medida) y, especialmente, contamos con el apoyo y el respaldo de la UNESCO y de la Unión Europea.

Referencias bibliográficas

Ahmed, M. (1983). Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación. En

Perspectivas, vol. XIII, núm. 1, 35-44.

Alegría, P. (2022). Aproximar las enseñanzas formales y las no formales: una confluencia necesaria. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 19-27.

Alheit, P. (1998). Investigación e innovación en el campo de la educación de adultos contemporánea. En VV. AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.

Aparicio, P. (2012). Educació permanent, compromís i experiències de la praxi. En *Temps d'Educació*, 43, 85-96.

Apps, J. W. (1979). *Problems in Continuing Education*. New York: McGraw-Hill Book Company (Primera edición en castellano, 1985: *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós).

Arzuaga, J. L. (2017). Hombres y dioses. Madrid: Real Academia de Doctores de España (Discurso de ingreso).

— (2019). *Vida, la gran historia. Un viaje por el laberinto de la evolución*. Barcelona: Planeta.

Ayuste, A. (2000). L'educació permanent: la historia d'una idea. En *Temps d'Educació*, 24, 203-217.

Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, 219-234.

Bélanger, P. (1995). Lifelong Learning: The dialectics of lifelong education. En Bélanger, P. y Ettore Gelpi, E. (eds.), *Lifelong Education / Education Permanente*; London: Kluwer Academic Publishers. Traducido por Lilia Mosconi para la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2012, 31, 9-36.

— (1998). El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida. En VV. AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.

Bermúdez de Castro, J. M. (2013). Hominización y humanización. En *Burgense: Collectanea Scientifica*, vol. 54, núm. 1, págs. 217-235.

Beruete, S. (2016). *Aprendívoros*. Madrid: Turner.

Besnard, P. (1991). *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Besnard, P. y Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris: Presses Universitaires de France. (Primera edición en castellano, 1978: *La Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-Tau.)

BOE (1945). Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 199 de 18 de julio de 1945). Madrid.

— (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 187 de 6 de agosto de 1970). Madrid.

— (1974). Orden del 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. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 55 de 5 de marzo de 1974). Madrid

— (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado* (núm. 238 de 4 de octubre de 1990). Madrid

— (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 aquél. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 243 de 10 de octubre 1991). Madrid.

— (2002a). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 307 de 24 de diciembre de 2002). Madrid.

— (2002b). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 147 de 20 de junio de 2002). Madrid.

— (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Madrid.

— (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 295 de 10 de diciembre de 2013). Madrid.

— (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 340 de 30 de diciembre de 2020). Madrid

— (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 78 de 1 de abril de 2022). Madrid

— (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 70 de 23 de marzo de 2023). Madrid

Bhola, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. En *Perspectivas*, vol. XIII, núm. 1, 45-54.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. En *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 1-29.

Bosche, B. y Bemi, B. (2013). Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland. Wider Benefits of lifelong learning. En *DIE Journal for Adult Education*, 1, 30-34.

Botkin, J. W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (Edición en castellano, 1977: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia).

Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (coords.) (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: investigación intercultural de alternativas no formales.* Buenos Aires: Guadalupe.

Carbonell, E. (2022). *El porvenir de la humanidad*. Barcelona: RBA.

Caride, J. A. (2004). No hay educación «no» formal» en Educación Social. En *Revista d'intervenció socioeducativa*, 28, 6-8.

— (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. En *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 18, 37-59.

Coleman, J. S. y otros (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington U.S.: Department of Health, Education and Social Welfare.

Colom, A. J. (1997a). La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos. En Colom, A. J. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

— (1997b). Las instituciones educativas no formales. En Colom, A. J. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

— (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En *Revista de Educación*, 338, 9-22.

Consejo de Europa (1969). Nouvelles tendances de l'éducation des adultes. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.

— (1970). *Permanent Education*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.

Coombs, PH. H. (1968). *The world educational crisis*. Nueva York: University Press (Primera edición en castellano, 1971: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península).

— (1976). Cómo planificar la educación no formal. En Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (coords.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: investigación intercultural de alternativas no formales.* Buenos Aires: Guadalupe.

— (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.

Cuenca, E. (2022). Presentación. Más allá del aprendizaje formal. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 3-5.

Dave, R. H. (dir.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. París: UNESCO. (Primera edición en castellano, 1979: *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana).

Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Diez Hochleitner, R. (coord.) (1991). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.

EAEA (2019). Manifiesto por la educación de personas adultas en el siglo XXI. El poder y la alegría de aprender. Brussels: European Association for the Education of Adults

Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, 298, pág. 55-79.

Etxeverría, F. (1989). *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Faure, E. y otros (1972). *Apprendre à être*. París: UNESCO-Fayard (Primera edición en castellano: 1973, *Aprender a ser*. Madrid: Alianza /UNESCO).

Federighi, P. y otros (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Popular. Fernández (2000),

Feinstein, L. y Hammond, C. (2004). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. En *Oxford Review of Education*, vol. 30, núm. 2, 199- 221.

Felgueroso, F. (2015). Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis. Reflexiones sobre el sistema educativo español. Madrid: Fundación Ramón Areces.

Fermoso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nao Llibres.

Fernández, J. A. (2000). EL descubrimiento de la educación permanente. En *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación* (UNED), 3, 21-51.

Formariz, A. (1995). Educación de personas adultas, educación social. En I Congreso Estatal de Educación Social (Murcia, comunicación 42). Madrid: Eduso.net.

— (2024). Ens preocupa el tema, però no sabem què fer': 50 anys d'educació bàsica de persones adultes a Catalunya. En *Temps d'Educació*, 67, 279-292.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

— (1993). *Política y educación*: *ensayos*. Sao Paulo: Cortez.

— (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

GACETA (1838). Ley Provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. *Gaceta de Madrid* (núm. 1391 de 28 de agosto de 1838). Madrid.

— (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* (núm. 1710 de 10 de septiembre de 1857). Madrid.

García Carrasco, J. (1988). Agentes de la educación formal, no formal e informal, en Varios, *Symposium Internacional de filosofía de l'educació*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

García Garrido, J. L., Egido, I., García Ruiz, M. J., Gavari. E. y Valle, J. M. (2006): *Aprendizaje Permanente*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Gelpi, E. (1983). La Educación permanente en el mundo actual. En *El Correo de la UNESCO*, XXXVI, 4-8.

— (1990). *La Educación permanente*. Madrid: Popular.

Gómez Cuevas, S., y Valls, R. (2022). Social impact from bottom-up movements: the case of the Adult School La Verneda-Sant Martí. En *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa, 12* (3), 54-81.

Guereña, J. L. (1992. Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.

Hamachade, A. (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. En *Perspectivas. Revista trimestral de educación UNESCO*, vol. XXI, núm. 1, 123-137.

— (1995). Relaciones entre la educación formal y la no formal: implicaciones para el entrenamiento docente. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,* 37, 62-84.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. En *Revista de Educación*, 298, pág. 31-53.

Harrington, F. H. (1977). *The Future of Adult Education: New Responsabilities of Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hawking, S. W. (1988): *Historia del tiempo*. Barcelona: Círculo de lectores.

Hely, A. S. M. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal*. París: UNESCO.

Hipkins, R. (2006). *The nature of Key Competencies. A background paper.* New Zealand Council of Educational Research. [Consulta 16 enero 2025] Disponible en: https://www.nzcer.org.nz/research/publications/nature-key-competencies-background-paper

Husén, T. (1968). Lifelong Learning in the “Educative Society”. En *Convergence*, 1(4), 12–21.

— (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.

Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harver & Row Publishers Inc. (Primera edición en castellano, 1974: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.)

INE (2023). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Junoy, G. (1979). *La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. 1949-1978*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Lengrand, P. (1966). *L’education permanente*. París: Peuple et Culture. (Primera edición en castellano, 1973: *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide).

Léon, A. (1975). La notion d’éducation permanente: sources, promesses, ambiguïtés. En *L’orientation scolaire et professionnelle*, 3, 217-232.

— (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI

Llebrés, A. (2021). Educación formal y educación no formal: acortando las distancias. En *Quaderns d'animacó i Educación Social*, 33, 1-34.

Longworth, N. (1999). *Learning Cities for the Learning Century*. London: Routledge. (Primera edición en castellano, 2003: *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje.* Barcelona: Paidós).

— (2003). *Lifelong Learning in Action*. *Transformar la educación en el siglo XXI*. London: Routledge. (Primera edición en castellano, 2005: *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica.* Barcelona: Paidós).

López-Núñez, J. A. (2008). *Las Universidades Populares españolas: un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental.

Lorenzo Vicente, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 4(l), 89-117.

Lowe, J. (1976). *L'education des adultes. Perspectives mondiales*. París: Les Press de l'UNESCO (Primera edición en castellano, 1978: *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO).

Maíllo, A. (1969). *Educación de adultos. Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.

Marcaletti, F., Íñiguez-Berrozpe, T., Elboj-Saso, C. y Garavaglia, E. (2023). Adult training as a quality factor in work trajectory: positive effects of adult Training on seniority and ageing at work**.** En *Adult Education Quarterly, 73* (3).

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

— (1983). La educación como optimización del hombre. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.

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

Marzo, A. y Figueras, J. M. (1990). *Educación de Adultos: situación actual y perspectivas*. Universitat de Barcelona: ICE-HORSORI.

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

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

Medina, O. (1998). Las coordenadas espaciotemporales y la educación de las personas adultas. En *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto (ICE).

— (2017). Universidades Populares y Pedagogía Social. En *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 10, 71-97.

— (2020a). *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

— (2020b). La Educación de Personas Adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 12-25.

— (2021). Política educativa y Educación de Personas Adultas. En *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 6, 129-147.

— (2024). *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

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.

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

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

Moreno Martínez, P. L. (1992a). La Ley General de Educación y la educación de adultos. En *Revista de Educación* (núm. extr.), 109-130.

— (1992b). De la alfabetización a la educación de adultos. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.

— (1993). La educación de adultos en la Universidad española. En *Educación y Sociedad, 12*, 109-125.

— (1994). Apuntes para un estudio sobre la investigación de educación de adultos en España. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 65-78.

— (2005). Haciendo memoria: las Universidades Populares en España. En *Tabanque*, 19, 21-40.

Moreno Martínez, P. L. y Sebastián Vicente, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). En *CEE. Participación educativa*, núm. extr.,165-179.

Moreno Martínez, P. L. y Viñao, A. (1997). La Educación de Adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Moya, J**.** (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. En *Revista Qurrículum*, 21, 57-78.

OCDE (1973). *L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

— (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

— (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. Asamblea General. [Consulta 9 abril 2022] Disponible en: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf

— (2023). Declaración política del foro político de alto nivel sobre desarrollo sostenible. Asamblea general. [Consulta 3 febrero 2025] Disponible en: https://docs.un.org/es/A/RES/78/1

Ortega Esteban, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio para la

Educación Social. En *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto (ICE).

— (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua… todas son educaciones formales. En *Revista de Educación*, 338, 167-175.

Pastor Homs, M. I. (2007). Reflexiones en torno a algunas propuestas de caracterización genérica de la educación no formal. En *Bordón*, 59/4, 659-672.

Pérez Gómez, XX (2007). La naturaleza de las competencias básica y sus implicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Santander: Consejería de Educación.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Piados.

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

— (1997). Concepto de Educación Social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

— (2002). Nuevos ámbitos en Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Pinillos, J. L. (1969). *La mente humana*. Madrid: Salvat Editores.

— (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.

Quintana, J. M. (1985). La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos. En Quintana, J. M. y otros, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

— (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Rausell Köster, P. (2022). Ecología del aprendizaje. Los procesos no formales e informales de aprendizaje en cultura y comunicación. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 47-59.

Regidor, E., Barrio, G., De La Fuente, L., Domingo, A., Rodríguez, C. y Alonso, J. (1999). Association between educational level and health related quality of life in Spanish adults. En *Journal of Epidemiology and Community Health, v*ol. 53, núm. 2, 75-82.

Romans, M. (2002). Formación continua de los profesionales en Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes

Ruhose, J., Thomsen, S. y Weilage, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. En *Economics of Education Review*, 72, 166-186.

Rumbo, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 41-49.

Sáez, J. (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Sanvisens, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.

Sanz Fernández, F. (coord.) (2002). *La educación de las personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

— (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.

Sarramona, J., Vázquez, G. y Úcar, X. (1992). Evaluación de la educación no formal. En Sarramona, J. (coord.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.

Sarrate, M. L. (2002). Génesis y evolución de la animación sociocultural. En Sarrate, M. L. (coord.) *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: UNED.

Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'education permanente. En *Revue française de Pédagogie*, 4, 32-44.

— (1972). *Projet d'éducation permanente*. Amsterdan: Convention culturelle européenne. (Primera edición en castellano, 1976: *Proyecto de Educación Permanente*. Madrid: Publicaciones ICCE).

Thomas, J. (1976). *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Salamanca: Anaya

Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. En *Revista de Educación*, 294, 7-26.

— (2010). Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica. En *CEE Participación Educativa*, núm. extraordinario, 8-24.

— (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En *RES. Revista de Educación Social*, 24, 81-109.

Tiana, A. y Sanz Fernández, F. (coords.) (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED

Titmus, C. J. (1989). Educación de adultos: investigación en Europa occidental. En Husén, T. y Postlethwaite, N. D. (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC-Vicens-Vives.

Toffler, R. A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza Janés.

Touriñán, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En *Papers d'Educació*, 1, 105-127

Trilla, J. (1993a). *Otras educaciones.* Barcelona: Anthropos.

— (1993b). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

— (2002). El "aire de familia" de la Pedagogía Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

— (2013). *La educación no formal*. Selección de textos del MEC. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ULPGC (2022). V Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Las Palmas de

Gran Canaria. Oficina de Planificación Estratégica de la ULPGC. [Consulta 9 abril 2024] Disponible en: https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/rectorado/vplanestrategicoinstitucional_r.pdf

— (2024). Formación Senior. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [Consulta 17 julio 2024] Disponible en: https://www.ulpgc.es/programas-formativos-especiales

UNESCO (1960). Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos. CONFITEA-II: Montreal, 1960. Informe de la Conferencia. París: UNESCO.

— (1972). Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Recomendaciones. CONFITEA-III: Tokio, 1972. En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

— (1976). 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 1976). En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

— (1980). *Programas de estudios y educación permanente*. París: Imprimeries Réunies de Chambéry.

— (1991). Carta Mundial sobre la educación para todos; satisfacción de las necesidades básica de aprendizaje. En *Materiales para la Educación de Adultos*, 1, 20-25.

— (2010a). Marco de Acción de Belén. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2010b). *I Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-I)*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2017). *III Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-III). El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2020a). *IV Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-IV). No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)

— (2020b). *Educación no formal y desarrollo sostenible*. México: UNESCO América Latina y Caribe.

— (2021). *Reconocimiento, validación y acreditación de la educación básica de jóvenes y adultos como fundamento del aprendizaje a lo largo de la vida*. París: UNESCO.

— (2022a). *Hacer del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida una realidad: un manual.* Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2022b). Marco de Acción de Marrakech. Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII: Marrakech. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2022c). *V Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-V). Educación para la ciudadanía*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)

— (2025). *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.* [Consulta 18 julio 2025] Disponible en: https://www.uil.unesco.org/en

Unión Europea (1994). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

— (1995). 1996, año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 1995. *Diario Oficial* n° L 256 de 26/10/1995 p. 0045 – 0048. [Consulta 28 julio 2025]. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A31995D2493

— (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

— (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

— (2001a). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas: Comunicación de la Comisión.

— (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.

— (2006). Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender. Bruselas: Comunicación de la Comisión Europea.

— (2015). Educación y formación de adultos en Europa. Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Informe Eurydice. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

— (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. [Consulta 17 diciembre 2022] Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

— (2021). Educación y formación de adultos en Europa. Creación de vías de acceso inclusivas a las competencias y cualificaciones. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Varela, J. (1992). Categorías espaciotemporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En *Revista de Educación*, 298, 7-29.

Vázquez Gómez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. En *Revista de Educación* (núm. extr.), 39-57.

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.

Viñao, A. y Moreno P. L. (2003). La periferia del sistema educativo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 76-80.

Notas

[1] Nota para el lector: El contenido de este artículo es el mismo que se ha publicado en la revista *Quaderns d'Educació Contínua*. 54-55. Solo se ha cambiado parte de lo que se dice en el resumen inicial para justificar las dos cuestiones que se abordan.

[2] *Óscar Medina Fernández.* Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesor de Pedagogía Social y de Educación de Personas Adultas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha participado en diferentes estudios e investigaciones sobre alfabetización de adultos, dinámica de grupos, acceso de las personas adultas a la universidad, formación laboral, educación a distancia, perfiles profesionales, acreditación de competencias, universidades populares, educación no formal, etc. Además, es autor de numerosas publicaciones, entre las que cabe destacar sus dos últimos libros: *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente* (2024) y *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas* (2020).

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/repensar-la-educacion-permanente-y-rehacer-la-educacion-de-personas-adultas/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual