

Grado en Sociología

Título: Papel del docente y metodología educativa en las escuelas de personas adultas desde el franquismo hasta la actualidad

Autoría: Maria Paz Triano

Tutoría: Marina Elias

Departamento: Sociología

Curso académico: 2022-2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Economia
i Empresa

RESUMEN

La presente investigación se aproxima al marco normativo entorno a la educación para personas adultas desde la época franquista hasta la actualidad, con el objetivo de comprender la evolución de la figura del docente y la metodología educativa implementada en las escuelas de adultos durante los diferentes períodos. A través de un profundo estudio bibliográfico y la aportación de una experta en educación, nos adentramos en el ámbito educativo que desde sus orígenes estuvo ligado a la lucha contra el analfabetismo, de carácter compensador y sustitutorio, sin ser considerado propiamente con valor en sí mismo dentro del marco legislativo. El papel del docente y la metodología han arrastrado las consecuencias de las directrices implementadas, pero en la actualidad emergen cambios de forma paralela a la sociedad del conocimiento que permiten desarrollar una perspectiva más flexible, abierta y de enfoque autónomo, en la que el individuo es un actor activo de su aprendizaje.

Palabras clave: educación para personas adultas, escuelas para personas adultas, ley educativa, analfabetismo, aprendizaje a lo largo de la vida.

ABSTRACT

This research approaches the regulatory framework surrounding adult education from the period of Franco to the present day, with the aim of understanding the evolution of the figure of the teacher and the educational methodology implemented in the adult schools during the different periods. Through an in-depth bibliographical study and the contribution of an expert in education, we delve into the educational field that from its origins was linked to the fight against illiteracy, of a compensatory and substitute type, without being considered as having any value in itself within the legislative framework. The role of the teacher and the methodology have dragged the consequences of the implemented guidelines, but nowadays changes emerge parallel to the knowledge society that allow the development of a more flexible, open and autonomous approach, in which the individual is an active actor of his learning.

Keywords: adult education, adult schools, educational law, illiteracy, lifelong learning.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. METODOLOGÍA.....	4
2.1 Guión de preguntas de la entrevista semiestructurada a Isabel Villafaina.....	5
3. EDUCACIÓN.....	6
3.1 Aproximación a un concepto complejo	6
3.2 Diferentes modalidades de la educación: El uso de la terminología.	8
4. LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS.....	11
4.1 Aproximación a un concepto cambiante.....	11
4.2 Antecedentes históricos	13
4.2.1 Apertura del conocimiento a la población y primeras formas de educar a las personas adultas	13
4.2.2 Primeras políticas educativas en el marco de la educación para personas adultas	14
4.2.3 Pasos previos hasta llegar a la etapa franquista	16
4.3 La educación para personas adultas durante la etapa franquista.....	18
4.3.1 El analfabetismo como eje principal del franquismo	20
4.3.2 La educación de personas adultas con valor en sí misma: Ley General de Educación de 1970	22
4.4 Democratización del sistema educativo español.....	25
4.5 Una mirada a la situación actual	27
4.5.1 La educación a lo largo de la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida.....	27
4.5.2 Políticas educativas en el marco español de la educación para personas adultas en la actualidad	28
5. LAS ESCUELAS DE PERSONAS ADULTAS COMO ESPACIOS DE CRECIMIENTO PERSONAL Y LABORAL EN LA ACTUALIDAD.....	33
6. RESULTADOS	36
6.1 Antecedentes históricos	36
6.2 Etapa franquista	37
6.3 Democratización del sistema educativo.....	39
6.4 Situación actual.....	40
6.5 Las escuelas de personas adultas como espacios de crecimiento personal y laboral.....	42
7. CONCLUSIÓN	45
8. BIBLIOGRAFÍA	47
9. ANEXO	54
9.1 Crecimiento personal y laboral en las escuelas de personas adultas: Entrevista a Isabel Villafaina.....	54

1. INTRODUCCIÓN

La educación de adultos ha sido una pieza clave para el desarrollo y crecimiento de las sociedades a lo largo de la historia. Las progresivas necesidades y demandas en el seno de la sociedad requieren de un aprendizaje a lo largo de la vida que se adapte a ellas. Por ello, es esencial comprender la evolución que han experimentado la figura del docente y la metodología educativa en el ámbito de las escuelas de adultos.

Durante el período franquista en España, la educación de personas adultas se caracterizó por ser autoritaria y normativa. En sintonía, la figura del docente desempeñaba un papel tradicional y autoritario mediante la transmisión de conocimientos de forma unidireccional, desestimando las necesidades individuales de los estudiantes. Los métodos, lejos de dar lugar al pensamiento crítico y la creatividad, se basaban en la memorización y repetición, limitando así la participación activa y construcción del conocimiento.

A medida que la sociedad ha experimentado transformaciones rápidas y constantes en el entorno social, económico y tecnológico, las escuelas para personas adultas han tenido que adaptarse a las necesidades educativas y demandas del mercado laboral con el fin de mejorar sus habilidades y competencias, además de buscar oportunidades de crecimiento personal. En este sentido, la figura del docente desempeña un papel crucial para aplicar la metodología abierta, flexible y autónoma implementada, a través de la cual se fomentan entornos participativos y de mejora continua.

La motivación principal de esta investigación recae en la curiosidad por saber más sobre una educación poco visibilizada que permite a las personas adultas seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Además de ser espacios de desarrollo personal y comunitario en los que convergen diversidad de experiencias enriquecedoras.

El primer objetivo de nuestra investigación es identificar las principales políticas educativas que han ejercido influencia en el desarrollo de la educación y escuelas para personas adultas. Seguidamente, a través de los marcos normativos, tenemos como segundo y tercer objetivo analizar las características de la metodología educativa implementada desde la época franquista hasta la actualidad, y conocer el papel del docente en los diferentes contextos históricos a estudiar. Por último, como cuarto objetivo, consideramos importante valorar el papel de las escuelas de adultos como espacios de desarrollo personal y comunitario en la actualidad.

La finalidad de este trabajo de investigación es aproximarnos al viaje que han experimentado la figura del docente y la metodología educativa en las escuelas de personas adultas a lo largo de la historia española, profundizando en el contexto franquista y en la actualidad. Para una

mejor comprensión se aborda la cuestión desde una perspectiva más amplia que se irá acotando a medida que avance la investigación. Se explora la educación de adultos como eje principal para comprender el ámbito de las escuelas. En este sentido, planteamos los pertinentes contextos históricos, conceptos que han ido surgiendo con el paso del tiempo, las leyes educativas respecto al tema y como punto final, una aproximación a las escuelas de adultos como espacios de crecimiento personal y laboral en la actualidad.

2. METODOLOGÍA

Para responder a nuestra pregunta de investigación, *¿Cómo han evolucionado la figura del docente y la metodología educativa de las escuelas de adultos desde la época franquista hasta la actualidad?*, se utiliza principalmente un enfoque de carácter bibliográfico con la aportación de una experta en educación que ha estado implicada e interesada en la mejora de la calidad de la escuela para personas adultas del municipio valliranense, en la comarca del Baix Llobregat.

Por un lado, se ha hecho una extensa revisión del tema a estudiar con el propósito de aproximarnos a los objetivos de nuestra investigación. Para ello, se ha realizado una búsqueda bibliográfica principalmente a través de fuentes secundarias, académicas e históricas en la Sede electrónica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en la página del Boletín Oficial del Estado, Google académico, Dialnet, Cercabib, redined, SciELO, Redalyc y revistas digitales del ámbito educativo. Las palabras clave que han dirigido la revisión son: “educación”, “educación adultos”, “enseñanza adultos”, “educación a lo largo de la vida”, “escuelas adultos” y “leyes educativas”. Han sido seleccionados y revisados los artículos, libros y regulaciones mediante filtros temáticos, temporales, geográficos y de calidad para proyectar la pregunta que envuelve nuestro trabajo.

Por otro lado, la entrevista¹ realizada nos aporta una mayor comprensión de la realidad estudiada a través de una experiencia profesional que nos permite profundizar sobre aspectos concretos como la importancia de las escuelas de adultos en la sociedad, la docencia, los métodos y el desarrollo personal de los estudiantes. Para ello, se ha efectuado de forma semi estructurada y posteriormente se ha transcrito. Con el fin de facilitar una mayor comprensión de las cuestiones tratadas, se ha hecho un análisis previo para agrupar temáticamente las ideas, de esta manera, está estructurada en diferentes puntos con los títulos correspondientes a los argumentos extraídos.

Nuestra propuesta es facilitar un recorrido por las historia de la educación de adultos teniendo en cuenta los diferentes acontecimientos sociales, económicos y políticos que han marcado su paso por la sociedad española, además de la situación en la que se encuentran actualmente. El análisis se enfoca principalmente en la figura del docente y la metodología educativa que ha caracterizado a las escuelas de adultos desde la época franquista hasta la actualidad. Consideramos importante recalcar la importancia de la dimensión histórica del presente trabajo, dado que sin conocer el origen y desarrollo de la educación de personas adultas a lo largo de la historia y, más concretamente desde su institucionalización en el siglo XX, no

¹ La transcripción de la entrevista se presenta en el Anexo 1.

podríamos comprender y plasmar la evolución de la figura del docente y la metodología implementada hasta el momento.

2.1 Guión de preguntas de la entrevista semiestructurada a Isabel Villafaina

1. ¿Cuál es tu percepción sobre la importancia de las escuelas de adultos en el sistema educativo y en la sociedad en general?
2. ¿Bajo tu punto de vista, la educación de personas adultas es compensatoria y sustitutoria de la educación formal? ¿Crees que el papel que comentas es el que debería ser así o debería tener otro?
3. ¿Crees que las directrices implementadas a nivel estatal son eficaces para favorecer la visibilización y desarrollo de las escuelas de adultos?
4. ¿Consideras que las escuelas de adultos juegan un papel de segunda oportunidad para aquellas personas que han salido del sistema educativo?
5. ¿Crees que las personas que se inscriben en las escuelas de adultos están estigmatizadas?
6. ¿Cuáles son los retos actuales y futuros en cuanto al papel que ejerce el docente y la metodología de las escuelas de adultos?
7. ¿Cuál es la situación actual de la escuela de adultos de Vallirana?
8. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta la escuela de adultos de Vallirana y qué medidas se han implementado para abordarlos? ¿Dirías que son los mismos para todas las escuelas de adultos o es específico del caso de Vallirana?
9. Siguiendo en esta línea, ¿crees que, a nivel local, el ayuntamiento de Vallirana fomenta e invierte en la escuela de adultos?

3. EDUCACIÓN

3.1 Aproximación a un concepto complejo

En primer lugar, creemos relevante empezar por conceptualizar el tema que da sentido a nuestro presente trabajo: la educación. La concepción del término abarca diferentes perspectivas que tienen que ver con distintos autores y contextos dispares a lo largo de la historia. Es un fenómeno anclado a modificaciones, tal y como la práctica del mismo, de modo que trataremos de aproximarnos a las ideas que faciliten su concepción y que nos permitan tener una base empírico-crítica para sentar las bases de nuestro trabajo.

Tomamos como punto de partida la socialización primaria, en la que los individuos están en contacto e interactúan por primera vez con el entorno que los rodea. En este período, que empieza desde el nacimiento hasta la niñez temprana, el ser humano emprende su camino en la educación. Será a través de la observación, imitación, el lenguaje, los hábitos y normas básicas de su contexto (entre otras) lo que permitirá que adquiera valores y creencias que condicionarán y marcarán su vida (Giddens y Sutton, 2018).

Siguiendo con el proceso de socialización, tenemos posterior al mencionado, la socialización secundaria. Esta abarca lo que será el resto del camino vital que experimentarán los individuos. Es un proceso continuo de aprendizaje y adaptación social en el que las personas asumen roles diferentes y acordes a los que se presentan en la etapa adulta (Giddens y Sutton, 2018).

Julián Luengo (2004), con el fin de proporcionar al lector una perspectiva amplia pero concisa de lo que otros autores han considerado acerca del término que estamos tratando, nos habla de dos ejes: la educación como acción y la educación como efecto. En cuanto al primero, el autor hace referencia a los procesos intencionados y sistematizados que pretenden formar y desarrollar a las personas.

De esta manera, para entender la educación como práctica social nos aproximamos al origen de la palabra, a la cual se le atribuyen dos términos: *educere* y *educare*. En cuanto al segundo eje, es considerado como el conocimiento aceptado por la mayoría, son las consecuencias o resultados de los procesos educativos empleados. Podemos diferenciar dos rasgos: el resultado y el contenido.

Por un lado, *educere*, verbo latino que significa “conducir fuera de”, induce a un significado enfocado en el desarrollo del individuo, en el énfasis de sus potencialidades con el fin de que este llegue a ser autónomo. En este caso, el desarrollo es de dentro hacia fuera. En este sentido, García (1993) habla de la educabilidad, definiéndola como “la propiedad que aparece

en el sistema mental humano, cuando este sistema se educa” (p.19). En este sentido, el desarrollo del individuo, dice el autor, está condicionado por la calidad y contenido de la experiencia, es decir, las influencias de nuestro entorno determinan los márgenes de la educabilidad.

Por otro lado, *educare* implica un proceso de instrucción en el que el maestro toma el rol principal e indispensable para la realización del alumno, este es dotado de conocimientos desde una perspectiva externa, es decir, desde fuera hacia dentro. La función de esta acepción es principalmente la adaptación, reproducción y por tanto inserción de los individuos en la sociedad. Savater (1997) considera que el ser humano sólo puede realizarse de forma efectiva a través de los demás. El papel del maestro implica vincularnos de forma intersubjetiva con otra conciencia, es el aspecto humanizador que tiene el proceso educativo.

En cuanto al segundo, la educación como efecto, entendemos el primer rasgo, el resultado, como la praxis empleada por el individuo a través de lo aprendido en el proceso de socialización. Luengo (2004) considera que regirse a las normas sociales y por tanto integrarse en la sociedad será lo apropiado, de modo que se estimará como tener una *buena educación*. Ateniéndonos al segundo rasgo, el contenido, habla de la adquisición de conocimientos y valores, haríamos referencia de forma cuantitativa a tener *poca o mucha* educación. En este sentido, podríamos enmarcar su concepción en la contraposición entre individuo y sociedad, en tanto que si no se siguen las directrices de la sociedad tendrás una *mala educación*. Plancarte (2015) afirma que las normas sociales son una alternativa que se enfrenta a la explicación de la acción humana y la solución del orden social.

Immanuel Kant dice: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (1803, como se citó en Comneno, C. L., 1955). En la misma línea, Savater (1997) constata que “para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender” (p. 37). Para entender lo mencionado, hay que hablar de la distinción gramatical que hace Kant para explicar el concepto de educación: la educación proceso y la educación resultado del proceso.

Kant se interesa en la primera, la educación proceso, y esta podría enmarcarse dentro de lo que Julian Luengo conceptualiza como la educación como acción. En este sentido, Kant sostiene la idea de una educación en forma práctica y enfocada hacia la vida, hacia los problemas de la realidad social. Aboga por una educación que forme a individuos con pensamiento crítico, que sean libres y autónomos, capaces de actuar responsablemente y por sí mismos. En este caso el educador debe guiarlos para que puedan desarrollar sus capacidades racionales y morales. Este debe ser respetado, transmitir confianza y tener los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos de forma adecuada.

Para poder transmitir la educación en forma práctica con el fin de preparar al individuo para la realidad en la que vive, hay que tener presente la cultura en la que a este le ha tocado asimilar. En este sentido, Fernando de Azevedo, pensador brasileño que contribuyó en la defensa de una educación más democrática en Brasil, considera la educación como un “proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a las generaciones jóvenes su cultura o su tradición, para garantizar la continuidad del grupo en su calidad de todo” (Azevedo, 1958, como se citó en Fuertes. C y Planas. A., 2013). Tenemos pues la importancia de que la educación fomente la cultura y experiencia de la sociedad en la que se imparte, esta debe por tanto adaptarse y conocer el mundo en el que se desarrolla.

Aníbal León (2007) apunta algo muy interesante que creemos conveniente analizar:

La educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad. Libertad limitada.” (p. 596)

Según Kant, la educación trata de buscar el perfeccionamiento continuo del individuo, es de esta forma que el ser humano se desarrolla moral y socialmente. Aníbal plasma la contradicción existente entre la libertad que la educación permite tener al individuo y al conjunto de la sociedad y la metodología disciplinaria y reglamentaria necesaria para conseguir esta autonomía.

Hasta no hace mucho, se abogaba por una educación limitada a una única etapa de la vida, más concretamente entre la niñez y la juventud, pero son muchos los autores que desde antaño postulan aspectos diferenciados en torno al tema. En este sentido, Condorcet (1792, como se citó en Pérez de Guzmán y Sarrate, 2005) presentó un Informe a la Asamblea Nacional Francesa donde afirma que la enseñanza no debería limitarse a ciertas edades pues en todas es útil y posible aprender. Más adelante puntualizaremos sobre el cambio que se ha producido en el enfoque educativo a lo largo de las últimas décadas y la implicación que esto ha supuesto.

3.2 Diferentes modalidades de la educación: El uso de la terminología.

Siguiendo en la línea de lo expuesto, matizar algunos aspectos entorno a los reduccionismos implementados en el campo educativo es necesario para entender la evolución que ha experimentado la educación. Para ello, hay que aclarar que la relación del hombre con su entorno es consustancial, no puede limitarse su desarrollo a simplemente un proceso de crecimiento biológico, psicológico o social. El ser humano es un ser social por naturaleza y es dueño y responsable de su perfeccionamiento a lo largo de toda su vida. De esta manera, la

educación debe ser entendida como un proceso en el que se tiene en cuenta al individuo como persona y ciudadano además de las circunstancias de su vida (la naturaleza, la sociedad y cultura) (Merino, 2011).

Como veremos posteriormente cuando contextualicemos el panorama educativo del siglo XX, las demandas formativas de este periodo empujaron a concebir la educación de forma reduccionista, circunscribiéndola a la transmisión de conocimientos y formación para el trabajo. En este sentido, la educación queda limitada a una etapa de la vida y enmarcada en un sistema formal institucionalizado.

Llegados a este punto nos encontramos con un “problema terminológico en la concreción operativa del proceso educativo a lo largo de la vida”, en palabras de Merino (2011, p. 5). El autor considera que, de la misma forma que la educación no puede ser limitada a una etapa ni a aspectos concretos del individuo, tampoco puede considerarse como un proceso no formal. Esta denominación está basada en una concepción negativa que es contradictoria en sí misma. Pueden diferenciarse modalidades dentro de la educación, como son la educación formal, educación informal y educación no formal, pero el fenómeno como tal es uno solo.

La educación ha tomado muchas formas a lo largo del tiempo, no es un fenómeno estático, no debe serlo, por ello el aprendizaje es un proceso permanente porque las modalidades que nacen de la educación son constantes. Este hecho dificulta su conceptualización y el abordaje de las múltiples teorías que conforman el concepto y que permiten una comprensión del mismo.

De acuerdo con lo que se ha mencionado, Ortega (2005) critica dicha distinción epistemológica planteándonos una cuestión: “¿Qué les parecería si habláramos de «formación formal», de «formación no formal» o de «formación informal»?” (p. 168). En el ámbito educativo el término *formación* implica un proceso de desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo. Las tres categorizaciones que hemos comentado tienen una relación etimológica con la palabra *forma*, que para Aristóteles es lo que deviene en identidad y esencia. La educación se presenta de diferentes formas, con objetivos y métodos específicos que se adecuan a lo que demanda el contexto en el que se desarrollan, pero diferenciarlas mediante etiquetas tipológicas es erróneo. Por ello, según Ortega, cualquier configuración que adopte la educación debería denominarse en forma positiva² y no adoptando aspectos lingüísticos negativos que la devalúen (no formal e informal en este caso). Para tratar de entender las críticas epistemológicas de los autores mencionados, es necesario desarrollar las ideas precisadas por las instituciones internacionales del ámbito educativo.

² “Habría, pues, que utilizar denominaciones positivas como, por ejemplo, educación social. O, quizá, tendríamos que hacer más especificaciones dentro de la educación social: educación ocupacional, educación o reeducación laboral, ambiental o familiar, educación para el ocio y el tiempo libre, etc.” (Ortega, 2005, p. 169)

La escuela hasta el siglo presente ha sido el espacio en el que se asociaba que debían desarrollarse los procesos educativos, complementados por las experiencias al margen del aula. Entrados en el nuevo siglo, con el acceso al conocimiento y la transformación de las formas de creación, se necesita la máxima complementariedad de los contextos formales e informales. Particularmente desde la UNESCO empezaron a reconocer la necesidad de visibilizar la educación no formal, una educación en constante contacto con el entorno y los sucesos ajenos a la escuela (Alegría, 2022).

De esta forma, se consolida la idea del estudio y análisis de tres tipos de educación que deben ser contemplados de igual forma para enriquecer el sistema educativo. En un principio se hablaba de educación, tras la irrupción de la información y el conocimiento en las sociedades desarrolladas, pasan a concebirse actualmente como aprendizaje formal, no formal e informal. En cuanto al primero, según el *Glossary UNESCO* (2015), es la educación regida por las organizaciones públicas y privadas acreditadas, de modo que es la que está institucionalizada y por tanto es intencionada y planificada. Esta modalidad es el paso previo a la inserción al mercado laboral, en la cual se ve inmersa parte de la educación para adultos.

Por otro lado, la educación no formal está institucionalizada pero no conduce al logro de certificaciones reconocidas. Se plantea como una alternativa o complemento de la formal regida por el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, mediante programas para la alfabetización, el desarrollo de habilidades básicas, sociales o culturales, o para la mejora ocupacional (*Glossary UNESCO*, 2015).

Por último, y no menos importante, la educación informal es un tipo de aprendizaje a lo largo de la vida no estructurado a través del cual cada individuo adquiere conocimientos, actitudes, habilidades y valores mediante las influencias y recursos de su entorno (Brander et al., 2020, como se citó en Criado y Pérez, 2022).

Nuestra investigación se basa principalmente en la educación formal en las escuelas de adultos, que como hemos visto abarca una parte de la educación de personas adultas. Aun así, tal y como expone Alegría (2022), la complementariedad es importante para proliferar en materia educativa, de igual forma que es importante para entender la evolución de la educación para personas adultas a lo largo del tiempo, dada la influencia del sector no formal e informal en el ámbito institucionalizado.

4. LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS

4.1 Aproximación a un concepto cambiante

La educación para personas adultas ha evolucionado notablemente a lo largo de la historia y es por ello que primero es necesario tratar de aglomerar las distintas concepciones que abarca este ámbito educativo.

Knowles (1977, como se citó en Groves, 2016) considera que “La educación de adultos como práctica social surge, frecuentemente, como respuesta a unas necesidades específicas y, por lo tanto, su crecimiento suele estar caracterizado por picos de actividad y no por una expansión continua” (p. 162). En este sentido, al igual que en la praxis, la conceptualización de la educación para personas adultas ha sido debatida y ha sufrido modificaciones con el paso del tiempo.

El organismo que se ha implicado principalmente en desarrollar y fomentar el ámbito de las personas adultas ha sido la UNESCO (Pérez de Guzmán y Sarrate, 2005). Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, en 1949, los Estados dentro de la UNESCO se reunieron en Dinamarca, en la ciudad de Elsinor, para debatir y poner sobre la mesa la situación sobre la educación de personas adultas, siendo esta reunión la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA, 2022).

En un principio se habla de educación popular, con un enfoque basado en las necesidades de la sociedad en general, pero sin una organización y planificación educativa (Ríos, 2008). Posteriormente, la bonanza económica de los años sesenta desató la irrupción de iniciativas que expresaron variedad de posiciones en cuanto al panorama educativo, desde postulados reformistas hasta propuestas más radicales (Bajo, 2009). Tal y como expresa Tünnermann (1995): “Las acuciantes necesidades educativas de la época presente no pueden ser satisfechas sino por un concepto revolucionario y novedoso como lo es el de la educación permanente” (p.2) Es en dicho contexto en el que la UNESCO considera la necesidad de un concepto que abarque programas sociales, políticos, científicos y culturales de la organización (Bajo, 2009).

La Segunda Conferencia Internacional de Educación de Adultos se celebró en Montreal en 1960, en esta se produjo un avance en la concepción y determinación de la educación para adultos. El concepto de educación permanente nace a partir de un informe desarrollado por Paul Lengrand en la III Reunión del Comité Internacional de especialistas para la promoción de la enseñanza de adultos. En este se plantea una nueva concepción que posteriormente la UNESCO, en 1965, adoptó y propuso como concepto innovador en un Comité Internacional Consultivo sobre la Educación de Adultos. De esta manera, llegada la década de los setenta, el concepto se elaboró y difundió internacionalmente a través de otros organismos (Moreno, 1992). En buena parte tuvo una importante repercusión gracias al Informe de la Comisión

Internacional para el Desarrollo de la Educación de 1973, presidido por Edgar Faure con el título “Aprender a ser” (Tünnermann, 1995).

En la III Conferencia de Adultos en Tokio, en 1972, se implantó la idea de educación permanente (Marín, 1988). De esta manera, la educación permanente surgió como precedente a la educación para personas adultas que acaba siendo instaurada en el marco de la nueva concepción de educación permanente. Para aclarar mejor el concepto, en 1976, en la XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO desarrollada en Nairobi, se definió y profundizó la expresión:

La educación de adultos debe considerarse «como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente», encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. Un proyecto, por otra parte, en el cual «el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión» (UNESCO, 1976, como se citó en Bajo, 2009, p.538).

En este sentido, el concepto abarca la idea de que el individuo se educa durante toda su vida y, además, en el marco de una sociedad educadora. Por tanto, se descarta la idea de la educación limitada a la etapa escolar y se acepta que el proceso educativo puede darse en escenarios distintos al espacio escolar. De modo que, la idea de educación como preparación para la vida deja de ser para dar paso a la idea de una educación durante toda la vida (Tünnermann, 1995).

En 1997, la Quinta Conferencia celebrada en Hamburgo se basó en el aprendizaje a lo largo de la vida. Tras las conferencias anteriores a esta y el informe presentado por Edgar Faure “Aprender a ser, la educación del futuro”, el mundo empezó a experimentar cambios importantes debido a los procesos de mundialización y los avances tecnológicos. Las transformaciones que se estaban dando empezaron a verse reflejadas en el ámbito cultural, político y económico. En la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, dirigida por Jacques Delors en 1996, se presentó el informe “La educación encierra un tesoro” en el que la idea principal fue que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI” (CONFITEA, 1997, p. 28)

Tal y como nos dicen del Valle (2000), la educación a lo largo de la vida es un proceso continuo de la persona, de su conocimiento y sus habilidades. En este sentido, el individuo puede tomar conciencia de su entorno y de su propio ser. Vemos una nueva concepción de la educación antes de entrar en el nuevo siglo. El informe presenta cuatro pilares que marcarán el rumbo del siglo XXI: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (CONFITEA, 1997, p. 28).

Entre las diferentes directrices que adopta el programa, algunas que destacan tienen que ver con mejorar la calidad y las condiciones entorno a la educación de adultos (entre lo que destacamos la mejora de las condiciones de los educadores de adultos), favorecer la autonomía de la mujer, fomentar estudios nacionales y transnacionales de la situación de la educación de adultos, garantizar la alfabetización y la enseñanza básica, promover cuestiones entorno al mundo del trabajo en la educación para adultos y entre otras muchas cosas, crear un ambiente pedagógico de igualdad e inclusión social (CONFITEA, 1997).

4.2 Antecedentes históricos

4.2.1 Apertura del conocimiento a la población y primeras formas de educar a las personas adultas

Hasta el siglo XIX no se plantea la idea de una cultura que “pasa de concebirse como un privilegio de unos pocos a considerarse como un bien al que cualquier persona puede acceder” (Marzo y Figueras, 1990, como se citó en Lorenzo, 1993). La cultura y la educación han existido siempre pero no es hasta mediados del siglo XX que los conocimientos y herramientas sociales empiezan a tomar un carácter más especializado. Como veremos, este hecho implica la necesidad adaptativa de un conjunto de factores para afrontar los cambios que se estaban dando (Lorenzo, 1993).

Tal y como señala Lorenzo (1993), muchos de los historiadores de la educación para personas adultas del panorama occidental señalan la Modernización como época clave para entender sus orígenes. En el siglo XVIII, el movimiento ilustrado junto con los avances técnicos de la Revolución Industrial, supusieron un cambio de paradigma en las sociedades occidentales. Este proceso histórico es denominado por Max Weber como la racionalización de la sociedad, es decir, la incorporación de diferentes dinámicas para comprender mejor la realidad, la tendencia a un mayor dominio del ser humano sobre lo que le rodea, sobre lo racional y material.

A finales del siglo XVIII se producen cambios económicos y sociales propiciados por la Revolución Industrial iniciada en Gran Bretaña. La tradicional vida comunitaria y las estructuras gremiales empiezan a desvanecerse, surge así la necesidad de obtener una mano de obra mayor cualificada y por tanto, deben instaurarse nuevos modelos de culturización para la población (Lorenzo, 1993). Por otro lado, la sociedad estamental empieza a ser sustituida por sociedades sustentadas por clases y regímenes parlamentarios regidos por la clase burguesa. Todos los cambios que se estaban dando implican un interés en la extensión de la escolarización y el desarrollo de la educación para personas adultas (Tiana, 1991)

En el contexto de la Revolución Francesa y con ella el movimiento Ilustrado y las revoluciones burguesas, encontramos las primeras referencias sobre las políticas enfocadas a la enseñanza de personas adultas en el Informe presentado por Condorcet a la Asamblea

Nacional Francesa en 1792. Tal y como mencionamos anteriormente, plantea una perspectiva educativa que no se limita a la niñez y juventud, traspasa dichos periodos asegurando que la educación es útil y posible en todas las edades. En el documento menciona el papel del poder público en la aportación al planteamiento expreso: “Todos los domingos, el maestro abrirá una conferencia pública a la que asistirán ciudadanos de todas las edades” (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f).

Condorcet propone hacer conferencias públicas en las escuelas dominicales y en las escuelas secundarias para dotar de conocimientos a los jóvenes que no gozaron de ellos en la niñez y tratar de mantener lo aprendido para aquellos que sí, además de formar ciudadanos respetuosos con las leyes y sus responsabilidades. También consideraba importante tener en cuenta el ámbito agrícola y los métodos económicos implementados, suponiendo que el contexto de la época requería de la instrucción en estos dos campos. Además, algo a destacar, abogaba por transmitir la importancia del enriquecimiento personal, el saber individual como “arte de instruirse por sí mismo” (1792, como se citó en Lorenzo, 1993).

Previamente al establecimiento de clases nocturnas y clases los domingos accesibles para todos los individuos, en el siglo XVIII, en Gran Bretaña y Estados Unidos, encontramos formas privadas de educar a las personas adultas (Pérez, 1996, como se citó en Medina et al., 2013). Vemos pues que, en un principio, por razones entorno a la ideología, política y economía, se fueron implementando sistemas nacionales de instrucción desde los gobiernos centrales, que tenían como finalidad la adaptación de la población a la complejidad social y económica, pero perpetuando el poder que la burguesía tenía entonces. Hablamos de una educación de adultos complementaria que presentó un desarrollo significativo en Gran Bretaña, donde, desde finales del siglo XVIII, se impartían conferencias públicas sobre conocimientos científicos (Lorenzo, 1993). De esta forma, exceptuando algún caso, la educación quedaba limitada a ciertas capas sociales, construyendo así un sistema cerrado al cual no podía acceder toda la población (Ortega, 2005).

Como veremos, el liberalismo y la progresiva ruptura de los valores adoptados del Antiguo Régimen, trajeron consigo la necesidad de educar a toda la población. “Se afianza la idea de extender la cultura a todo el pueblo, realizándose en un primer momento *desde arriba*” (Lorenzo, 1993).

4.2.2 Primeras políticas educativas en el marco de la educación para personas adultas

Los antecedentes históricos en materia de políticas educativas enfocadas a la educación para personas adultas, como veremos, son escasos. Este tipo de educación en un principio no ha sido considerada con valor en sí misma por la legislación. En este apartado trataremos de aproximarnos al contexto social y económico y a las primeras políticas implementadas en la educación de la España del siglo XIX para comprender la evolución y el papel que ha tomado

la educación para personas adultas posteriormente. Debemos aclarar que en la época que estamos tratando, los *adultos*, según Vázquez (2021), eran niños con más de 13 años, los cuales actualmente consideraríamos como adolescentes.

A lo largo del siglo XIX, se difunde ampliamente la idea de alfabetizar a los adultos a través de cursos o clases. La concentración de trabajadores en los suburbios industriales requería de una prevención de posibles conflictos sociales, por ello se incluyó la formación moral. En este sentido, en el caso de Francia (de la misma forma que posteriormente en España) es el Estado el que encamina la enseñanza de las escuelas de adultos en esta dirección, a diferencia de Gran Bretaña que eran regidas por las iglesias (Tiana, 1991)

La alfabetización y la instrucción primaria para el colectivo estudiado son dos fenómenos importantes en el transcurso de este ámbito educativo en los distintos países y cabe destacar que no en todos se experimentó una evolución en paralelo. En el caso de España, el estado liberal tuvo un importante interés en progresar como sociedad en todos los sentidos (Lorenzo, 1993).

Para ejercer cambios significativos en la práctica de la ideología liberal, debían implementarse leyes y fueron distintas las que ejercieron influencia en el desarrollo de la educación para personas adultas. Por un lado, La Ley Someruelos de 1838, conocida también como la Ley Provisional de Instrucción Primaria, establece las primeras bases de la enseñanza en materia normativa dedicando un artículo, en concreto el 37, a las escuelas para personas adultas: “Así mismo, procurará el gobierno la conservación y fomento de las escuelas de adultos” (Medina, 2020, p. 13)

Por otro lado, La Ley Moyano de 1857, conocida también como la Ley de Instrucción Pública y que recogía una importante parte de los principios de la Ley Someruelos, perpetúa las clases de noche y los domingos haciendo referencia a la acción del gobierno en materia de educación para adultos: "Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche ó de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada , ó que quieran adelantar en conocimientos” (Ley de Instrucción Pública, 1857, art. 106)

Vemos que, el establecimiento de la educación para personas adultas llega con la Ley Moyano de 1857, dotando de clases de noche y de domingo a los adultos. Tenemos la intervención del Estado en el marco de progreso de esta vertiente educativa, acompañada además de acciones sociales en materia de “educación popular, formación laboral y alfabetización a cargo de asociaciones, grupos políticos, universidades, la Iglesia, etc.,” (Tiana Ferrer, 1991; Moreno Martínez, 1992b; Delgado Granados, 2005, como se citó en Medina, 2020, p.14).

A finales del siglo XIX, la escuela española se encontraba en un panorama de atraso respecto al resto de países industrializados en el marco de Europa. En el campo de la educación para personas adultas, las escuelas de adultos se presentan como “una segunda red de alfabetización”, desarrollándose bajo las carencias de la enseñanza primaria (Guereña, Ruiz y Tiana, 1994, p.149). Los planteamientos y métodos eran enfocados de la misma manera hacia la población más prematura que hacia la más adulta. Los maestros estaban especializados en educar a niños y jóvenes y, por tanto, no tenían la formación necesaria para cubrir las necesidades de la población adulta (Pérez de Guzman y Sarrate, 2005). De modo que los medios necesarios para alfabetizar a la población que había quedado rezagada eran precarios e ineficaces.

En este período, el número de personas que acuden a dichas escuelas, en locales mayoritariamente poco aptos para aprender, crece sustancialmente haciendo posible que la población analfabeta disminuya. De igual forma, aunque la sociedad española experimenta un progreso en este sentido, es evidente el retraso en comparación con países como Francia y Gran Bretaña (Guereña y Tiana, 1994). Entre otros factores, esto puede deberse al escaso número de escuelas que cubriesen la necesidad educativa de la totalidad de la población, a la poca retribución que recibían los profesores, a que se efectuaban prácticas pedagógicas autoritarias y mecánicas y a que no había democratización escolar. En este sentido, a principios del siglo XX venían dándose ideas de cambio en el campo de la pedagogía y es a finales de este que empiezan a tomar importancia (Pericacho, 2013)

Como hemos visto hasta ahora, la educación para personas adultas empieza a ser un tema de interés a lo largo del siglo XIX en las sociedades industrializadas del marco europeo. Empiezan a desarrollarse legislaciones que puntualizan sobre el tema y que permiten una reducción del analfabetismo en la sociedad española. Aun así, persisten carencias en la metodología implementada que no permiten el desarrollo integral de dicha educación, la cual todavía no consigue tener un lugar propio en el sistema educativo español.

4.2.3 Pasos previos hasta llegar a la etapa franquista

Como hemos visto, la educación para personas adultas toma un carácter institucionalizado a mediados del siglo XIX. A lo largo de este periodo, se desarrolla en el marco de la educación primaria, de modo que, dentro del sistema formal educativo. La finalidad de los espacios para personas adultas adquiere similitud con los espacios para la educación de los niños. La enseñanza que reciben los primeros es “un tipo de enseñanza que conduce a las titulaciones básicas del sistema educativo: inicialmente Cultura General o Estudios Primarios, y posteriormente Educación General Básica o Graduado en Educación Secundaria” (Medina, 2017, p. 74). La aplicación de métodos y materias muy teóricas y carentes de práctica, no

consideraba las necesidades de las personas adultas entorno a la vida familiar, el trabajo y la comunidad (Medina, 2017).

A principios del siglo XX, España empieza a experimentar el progreso que otros países europeos comenzaron en la segunda mitad del siglo XIX. La creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876 aportó un enfoque innovador en la enseñanza: valores democráticos, igualdad y libertad de pensamiento. En este sentido, promovió la idea de formar ciudadanos críticos y con compromiso social (Lorenzo, 1993).

El período del primer tercio del siglo XX se caracteriza por una inestabilidad política que afectará al campo de la educación con repercusiones en el ámbito de la educación para personas adultas. Las primeras décadas de este siglo trajeron una serie de normas reglamentarias que reiteraron las ideas que habían concebido las primeras políticas entorno a la educación para personas adultas y que tuvieron escaso impacto en el progreso de este sector de la población (Rumbo, 1998).

Debido a las secuelas producidas por la Primera Guerra Mundial en materia de analfabetismo, todos los Estados europeos ponen su foco de atención en la reducción de este creciente fenómeno en las sociedades. En 1922 se creó una Comisión Central para combatir el analfabetismo, siendo el Real Decreto de 31 de agosto de ese mismo año la resolución para empezar a actuar. Las soluciones implementadas hacían hincapié principalmente en la educación primaria considerando la educación para personas adultas de forma puntual (Maíllo, 1957). “Se establece, asimismo, la organización de clases diurnas, nocturnas, dominicales y colonias escolares para analfabetos” (Lorenzo, 1993, p. 100). Además, se implementan indemnizaciones por no acudir a las clases impartidas tanto para niños como para adultos” (Maíllo, 1957).

En 1931, con la llegada de la Segunda República emerge la preocupación por adaptar la educación a los intereses y necesidades de la población adulta (Pérez de Guzmán y Sarrate, 2005). Durante este periodo se llevaron a cabo una serie de reformas y cambios en el sistema educativo que tuvieron influencia en la promoción de la educación de las personas adultas. Tras distintos cambios en los reglamentos entorno a la educación, en 1932 fue aprobada una Orden Ministerial que implicó una renovación legal de las clases de adultos. “Ahora calificadas de postescolares, al asignarles la triple finalidad de ofrecer una formación básica, permanente y profesional a la población de entre 14 y 25 años” (Vázquez, 2021, p. 173).

En este sentido, adquiere un valor de enseñanza postescolar y permite a las mujeres participar en las clases, algo que como hemos visto solo fue recomendado en el Real Decreto de 26 de octubre de 1901. De esta manera, se suprime la distinción entre hombres y mujeres y se aplica el mismo currículum para ambos (Rumbo, 1998). Las clases de adultos en esta época “alcanzaron la máxima potenciación (...), con más de 600.000 alumnos en los cursos 1934-

1935 y 1935-1936, manteniendo tras la guerra civil unos efectivos considerables” (Moreno, 1992, p.111)

En paralelo al progresivo auge de la extensión universitaria, a principios del siglo XX se empezó a hablar de la extensión cultural (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f.). Esta dio paso a las conocidas Misiones Pedagógicas que quedarían estancadas hasta que posteriormente serían promovidas por el Estado en la Segunda República con el Decreto de 29 de mayo de 1931 en el que se constituiría el Patronato de Misiones Pedagógicas (Moreno y Viñao, 1997).

Destacan la Escuela Nueva (1910) y la Institución Libre de Enseñanza (1876) como fuentes de inspiración de estas. Adquieren un valor de renovación pedagógica que ha impregnado el pensamiento incluso de nuestros días debido al carácter formador, difusor y modernizador en relación con la práctica educativa. Tratan de acercarse de una forma tradicional pero innovadora al campesino: El fomento de la cultura mediante proyecciones, sesiones de cine, lecturas etc., además, adaptándose a las necesidades de cada colectivo y educando en base a los principios democráticos (Moreno y Viñao, 1997).

Los planteamientos que difundieron se toparon con la Guerra Civil, que acabó destruyendo un proyecto renovador y democrático que no quedó en el olvido, pero dejó iniciativas y nombres por el camino: “La Barraca y el Museo Circulante, junto con los nombres de García Lorca, Dieste, Gaya, Sánchez Barbudo y Acoaga, entre otros (...)” (Moreno y Viñao, 1997, p. 32). Pese a los esfuerzos por avanzar en el marco educativo, en 1936 se produjo el Alzamiento y en consecuencia la competencia educativa quedó, primero en manos de la Junta de Defensa Nacional, al poco tiempo pasó a tomar cargo la Comisión de Cultura y Enseñanza que acabó dando paso al Ministerio de Educación Nacional (Cruz, 2016)

En 1939, saliendo victorioso el bando sublevado respecto al bando republicano, el retroceso que empezó en 1936 cogió más fuerza. La enseñanza volvía a instaurarse en un marco tradicional y, en consecuencia, religioso. La Iglesia volvía a tener un papel clave para el desarrollo de los ideales del régimen, para el control moral y la concienciación del pueblo, no obstante, el poder que tenía la Iglesia no dejó al margen a la Falange, que se ocupó de adoctrinar políticamente e instaurar el orden (Cruz, 2016). Empezaba la dictadura que marcó a todo un país y produjo un estancamiento generalizado en materia educativa debido a la implementación del ideal nacionalcatolicista y con ello la falta de libertad de expresión.

4.3 La educación para personas adultas durante la etapa franquista

El final de la Guerra Civil dio paso a un panorama social, político y económico caracterizado por una profunda precariedad económica envuelta en el marco de la progresiva destrucción de los valores democráticos de la República. El régimen de Franco trabajó para transformar el

sistema educativo laico e igualitario en la “nueva escuela española” de valores nacionales, clasistas y católicos (Groves, 2009).

“La técnica pedagógica queda revertida, anestesiada, por las nuevas directrices, que orientarán, ahora de manera rigurosa, la totalidad de los aspectos de la práctica educativa” (López, 2019, p. 100). Se instauró un modelo de política centralista que incluyó en materia educativa la obediencia absoluta de los valores católicos, clases de religión tanto en escuelas públicas como privadas, y con ello el otorgamiento del poder a la Iglesia para supervisar lo que se impartía en todos los centros. Como vemos, los valores del nacionalcatolicismo marcaron el recorrido del sistema educativo hacia una nueva dirección, esto puede observarse en la Ley de Educación Primaria de 1945, en concreto en el prefacio: “La nueva ley invoca entre sus principios inspirados, como el primero y más fundamental, el religioso. La escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica”. (Groves, 2009, p. 386)

La represión política hacia la población docente fue uno de los puntos clave del régimen para poder derrocar el legado republicano. Aquellos docentes que habían apoyado a la República perdieron sus puestos de trabajo y los que permanecieron fue porque estuvieron dispuestos a difundir en sus aulas los valores religiosos y patrióticos (Groves, 2009). En este sentido, la vida escolar quedó marcada por el creciente espíritu nacional y la instauración del ideal católico (López, 2019). Siguiendo con el prefacio de la Ley de Educación Primaria de 1945, vemos claramente lo estipulado: “Además, la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria” (p. 386)

En la década de los cincuenta acaba la etapa autárquica y se inicia un nuevo proceso que requiere de una apertura sociopolítica en la educación. Esto se debe a los cambios políticos y económicos que se estaban dando, la modernidad necesitaba de criterios de racionalidad entorno a la tecnología creciente y de una pedagogía en cierto modo modernizadora. Con la creación del Centro de Orientación Didáctica (1954), la celebración del Primer Congreso Nacional de Pedagogía (1955), la recuperación de los Centros de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) y la publicación de la revista *Vida Escolar* (1958), se empezó a ver la modernización educativa y la concepción de una pedagogía enfocada en la colaboración del maestro y el alumno, además aplicando la teoría a la práctica. Aun así, la pedagogía práctica se veía truncada por la tradición del régimen, de modo que había una “falta de coherencia didáctica” (Rodríguez Dieguez, 1990, como se citó en López, 2019, p. 105)

El creciente desarrollo económico cambió la estructura social del país, pasando de ser una sociedad rural y tradicional a convertirse en un país industrializado. El discurso que imperaba en aquel momento pasó a sustituirse por la ideología de los tecnócratas. En este sentido, el sistema educativo era una pieza clave para que el régimen pudiera abastecer el desarrollo económico, sin embargo, no fue hasta el primer plan de desarrollo (1964-1967) que la educación empezó a considerarse importante (Groves, 2009).

Como veremos, el franquismo trató de combatir el analfabetismo instaurando campañas dedicadas al problema social que imperaba en el Estado, aun así, la metodología educativa seguía estando muy alejada de lo que la institución educativa intentaba instaurar en materia de pedagogía moderna. En este sentido, había una formación precaria de los docentes y el método memorístico continuaba persistiendo en las aulas.

4.3.1 El analfabetismo como eje principal del franquismo

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza por un estancamiento y una cierta continuidad de la educación en el estado español. El foco de atención se pone en la enseñanza básica y en obtener mano de obra cualificada. La metodología y estructura educativa se fundamentan en base a la escuela primaria, lo que supone tener un marco educativo para adultos de carácter compensatorio (Pérez de Guzmán y Sarrate, 2005).

Tras la guerra civil, la educación para adultos arrastra las consecuencias de la metodología implementada en la primera enseñanza. Por un lado, se presenta como supletoria de una enseñanza no efectuada o efectuada con un bajo rendimiento, por otro, complementaria con el fin de paliar lo que no se ha podido adquirir en la enseñanza primaria (García Hoz, como se citó en Moreno y Viñao, 1997).

La legislación que precede a este periodo, la Orden de 29 de diciembre de 1939, retomaba aspectos del Reglamento de 1906 limitando la educación de adultos para hombres de entre 14 y 40 años, además, adoptando una ideología elitista y conservadora. Años más tarde, la Ley de Educación Primaria de 1945 reanuda las clases nocturnas de adultas, pero siguen caracterizándose por complementar y suplir las carencias de la escuela primaria (Moreno y Viñao, 1997).

El analfabetismo seguía siendo un problema que no acababa de solucionarse a través de ningún reglamento. Tal y como nos dice Moreno (1992): “El analfabetismo alcanzaba a comienzos de los años cuarenta a unos 5.000.000 de españoles mayores de diez años” (p. 111), el 23,1% eran analfabetos adultos (Moreno y Viñao, 1997). Esto claramente plasmaba el atraso cultural español.

Además, el franquismo propició la debilitación y desaparición de las prácticas efectuadas en el marco de la educación popular y por tanto de la educación no formal. Los ideales democráticos, críticos, de educación social y extensión cultural que la impregnaban y que eran difundidos, no tenían cabida en la ideología franquista (Medina, 2017). De modo que, “la guerra civil y el advenimiento del franquismo supusieron la desaparición o transformación radical de todas las iniciativas de educación de adultos ajenas al sistema educativo formal (Moreno y Viñao, 1997, p. 36).

La alfabetización de la población española empezó a ser un problema alarmante para el Estado franquista, que a través de las campañas de alfabetización se implicó en “extender los principios fundamentales de régimen (...) y exaltar el espíritu del glorioso Movimiento Nacional” (Lorenzo, 1993, p. 102). El régimen aseguraba así la implantación de una educación religiosa con valores morales y patrióticos del nacionalcatolicismo (Puelles, 1999). Como hemos visto, los primeros pasos contra el analfabetismo se desarrollan en 1922 con la creación de una Comisión Central para combatirlo (Moreno, 1992), pero el impulso viene dado con la creación de la Junta Nacional contra el Analfabetismo en 1950, constituyendo además Consejos Provinciales de Educación y Juntas Municipales de Enseñanza Primaria con el fin de hacer frente al problema desde las distintas áreas geográficas y de forma más precisa (Maíllo, 1957).

Hay dos períodos destacables de las distintas campañas para la alfabetización durante la época franquista: Entre 1950 y 1962, promovidas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, y la llevada a cabo entre 1963 y 1973, por la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.

En primer lugar, de los primeros años destacan el Decreto de 16 de junio de 1954 (promoción de una educación para adultos mediante clases nocturnas cuyos destinatarios serían analfabetos de 13 a 21 años) y el Decreto de 24 de julio de 1963 (creación de 5.000 escuelas para adultos con profesores destinados a enseñar a personas de entre 14 y 60 años). Pese a las iniciativas por extender la cultura a la población a través de la Comisaría de Extensión Cultural creada en 1953, lo legislado no se veía reflejado en la realidad, en la práctica. La metodología continuaba siendo la aplicada en el modelo escolar, los docentes carecían de herramientas para aplicar los conocimientos adecuados a la población adulta (Moreno y Viñao, 1997). Esto pudo deberse a la rapidez con la que el régimen quiso afrontar la situación promoviendo el discurso de “el aprendizaje rápido” o “en el menor tiempo posible” (Orden de 5 de noviembre, 1953, como se citó en López, 2019).

A partir de aquí, entramos en el segundo período mencionado: de 1963 a 1973. Cabe destacar las condiciones cambiantes del contexto histórico de aquella época: España formaba parte de organizaciones internacionales, como es la UNESCO, que marcaban pautas en materia de

política educativa para adultos. Además, hay una estabilización económica y se producen los Planes de Desarrollo que requieren de la erradicación del analfabetismo, principalmente por causas profesionales y económicas (Lorenzo, 1993). Con esto y la fuerte emigración rural propiciada por el crecimiento industrial, empieza a concentrarse mayor población en las zonas urbanas y con ello personas que no gozaban de la educación necesaria para adaptarse a los cambios que se estaban dando (Moreno y Viñao, 1997).

La problemática del analfabetismo preocupaba al Gobierno, de modo que, mediante el Decreto de 10 de agosto de 1963 se obligaba, concretamente a los analfabetos que comprendían desde los 14 a los 60 años, a asistir a las campañas de alfabetización (Cruz, 2016). Estas tenían como finalidad la formación de los trabajadores para asumir la intensificación de los ritmos de trabajo con el objetivo de desarrollar la economía española (Lorenzo, 1993). Las transformaciones que se estaban dando no tuvieron rápida respuesta formativa hasta que en 1964 se creó el Programa de Promoción Profesional Obrera, a partir del cual “se abriría una nueva etapa de la formación profesional para adultos” (Moreno, 1992, p. 113).

En esta línea, se implementaron “5.000 plazas de maestros alfabetizadores” (Moreno y Viñao, 1997, p. 35) dado el crecimiento del número de personas matriculadas. Además, en 1967 funcionaron “3.474 clases para adultos alfabetizados con el nombre de Pequeña Universidad” (Moreno y Viñao, 1997, p. 35) en las que participaron desde párrocos hasta médicos (Moreno y Viñao, 1997). Mediante la Tarjeta de Promoción Cultural, un documento que acreditaba la superación de la formación necesaria, las personas tenían derecho a obtener ayuda de la Seguridad Social, préstamos, permisos oficiales, derecho a voto y ser contratados para trabajar (entre otros) (Cruz, 2016).

La década de los 60 estuvo caracterizada por una variedad de iniciativas entorno a la oferta educativa para adultos tanto en el marco formal como el no formal. Estas carecían de coordinación y, como veremos posteriormente, el Libro Blanco publicado en 1969, aglomeró las características y actuaciones que no estaban dando frutos y recogió los cambios conceptuales a nivel internacional, enmarcando así las bases para la Ley General de Educación de 1970 (Moreno, 1992).

4.3.2 La educación de personas adultas con valor en sí misma: Ley General de Educación de 1970

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970 supuso un punto de inflexión en las políticas destinadas a la educación para personas adultas. Como veremos, finalmente se recogen artículos que hablan sobre el concepto de educación permanente, dotando a este tipo de educación de las propuestas que venían siendo debatidas internacionalmente (Moreno, 1992).

En la década de los 70 se había logrado reducir destacadamente el número de analfabetos, aun así la Campaña de Alfabetización de Adultos no pudo erradicar el problema (Cruz, 2016). Esto se debe en parte a las limitaciones en las que se veía sumergida esta Campaña: el carácter centralizado y la idea culpabilizadora al analfabeto sobre su situación sin tener en cuenta las carencias con las que eran educados (Moreno y Viñao, 1997). Las acciones implementadas eran de índole académico-escolar y por tanto los profesionales no estaban formados para atender las necesidades que se demandaban (Moreno, 1992).

A finales del régimen de Franco sucedieron cambios educativos a escala internacional: La Escuela Nueva como nuevo movimiento pedagógico, la educación permanente como nueva expresión, la pedagogía de Paulo Freire y experiencias educativas no directivas, y la influencia que ejerció la UNESCO como organismo internacional (Medina, 2020). En un contexto modernizador debía instaurarse un proyecto educativo acorde a la sociedad que se estaba desarrollando. La realidad educacional española empezó a ser indagada y cuestionada, algo que se reflejó en el documento conocido como Libro Blanco (1969), un informe crítico y profundo de la situación educativa del país (Groves, 2009).

En este, se expresó una recopilación de las deficiencias del sistema educativo español de la época (Puente, 2000), además de la aportación para las bases de un nuevo modelo para la reforma de la situación educativa de las personas adultas (Pérez de Guzman y Sarrate, 2005). Situó las bases de una nueva política educativa y por tanto del proceso educativo, desde la educación permanente. Además, expuso las causas de las demandas que exigía la Educación de Adultos, mediadas por el contexto político de aquel momento (Moreno, 1992).

En el contexto cambiante y de necesidades reformistas de los años setenta emergió la Ley General de Educación (1970), inspirada en los planteamientos expuestos en el Libro Blanco. Esta marcó un punto de inflexión en todos los ámbitos educativos y, en concreto, en materia de personas adultas facilitó la desvinculación de los planteamientos compensatorios y de oferta sustitutoria que venía arrastrando desde que se implementaron las primeras leyes en el siglo XIX (Medina, 2020).

Como se especificó anteriormente, la UNESCO contribuyó en gran medida al desarrollo de este sector. Con la difusión de la nueva expresión de educación permanente se aprecia un notable progreso que la LGE logra reflejar teóricamente: “El sistema educativo [...] facilitará la continuidad del mismo a lo largo de toda la vida del hombre, para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna” (Ley 14/1970, art. 9.1). Además, la educación de adultos es integrada en el marco estructural del sistema educativo, tal y como se especifica en el artículo 12.1 (Ley 14/1970): “El sistema educativo se desarrollará a través

de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación Profesional y de la Educación Permanente de Adultos”.

En este sentido, vemos la integración de la educación para adultos en la estructura educativa, en tanto que se le dedica el título IV de la LGE exclusivamente a la Educación Permanente de Adultos (EPA), “regulando el tipo de oferta y los centros (artículos 43, 44 y 45)” (Medina, 2021, p. 137). Tras la aprobación de la LGE, nace el programa de Educación Permanente de Adultos llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) a través de la Orden Ministerial de 26 de julio de 1973. A partir de aquí la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos desaparece y emerge el programa EPA con una regulación provisional que adopta las formas de esta última Campaña Nacional: Las clases se impartían por el profesorado que trabajaba para la campaña extinta y las aulas donde se desarrollaban las materias estaban ubicadas en las Escuelas Especiales para la Alfabetización de Adultos, por tanto, en los antiguos centros que emergieron de la última campaña (Moreno, 1992).

Al año siguiente se aprobaron las Orientaciones Pedagógicas que configuraron un nuevo currículo en materia de Educación Permanente de Adultos a nivel de Educación General Básica (EGB) pero, como hasta el momento, de carácter escolar (Moreno y Viñao, 1997). Tal y como menciona Medina (2021), la LGE se distanció del carácter compensador y sustitutorio, pero planteó un currículum escolar a través de la EGB que no consiguió abordar las demandas de la población adulta.

Cabe destacar que la nueva Ley, aunque se presentó con un carácter de apertura y progreso, debemos tener en cuenta que fue desarrollada por el régimen. En este sentido, Groves (2009) hace un análisis muy interesante de los apuntes que expusieron algunos autores, entre ellos, el sociólogo Félix Ortega (1992). El régimen logró implementar una Ley de supuesta base renovadora y de adaptación moderna sin cambiar el orden político. En este sentido, Ortega considera que aunque la reforma consiguió asegurar la estructura social de la dictadura no pudo perpetuar su legitimidad tras morir Franco.

El contexto político en el que se aplicó la reforma impidió que los planteamientos expuestos pudieran ser llevados a cabo plenamente en la práctica para la mejora del sistema educativo. “(...) el modelo educativo que emana de este propósito se relacionaba con un proceso de liberalización que no tenía lugar en el contexto de un régimen autoritario” (Groves, 2009, p. 58). Además, la inflación sufrida en España a principios de los años setenta implicó la disminución de recursos (que ya eran escasos) destinados al Ministerio de Educación (Groves, 2009).

Al margen de la legalidad, en los últimos años del franquismo surgen en España alternativas dedicadas a la educación de adultos con fines profesionales: escuelas campesinas y escuelas

de educación popular en las grandes ciudades como opción diferente a la educación de adultos oficial (Moreno y Viñao, 1997). En este sentido, eran iniciativas que formaban parte de un fenómeno más extenso de movimientos sociales entorno al sector educativo. Dicha agitación recogía además reivindicaciones de los docentes relacionadas con las condiciones laborales y aspectos pedagógicos (Groves, 2016). En el último período de la dictadura franquista y tras esta, empezaron a hacerse notar las demandas sociales que venían construyéndose décadas atrás, de modo que se aspiró a liberar la escuela de la huella franquista (Groves, 2016).

4.4 Democratización del sistema educativo español

En 1975, después de la muerte del dictador y la proclamación de Juan Carlos I como rey de España, la persona nombrada como primer ministro de Educación de la monarquía fue Carlos Robles Pique (Cruz, 2016). El régimen franquista pasó por distintas fases, empezando por su fundamento fascista, pasando por el proyecto modernizador que tuvo que asumir y acabando por adoptar una postura pseudo liberal con la que intentó mejorar su imagen internacional y hacia la población española (Groves, 2009).

Con el advenimiento de la transición democrática, el nuevo marco político acaba viéndose reflejado en la Constitución de 1978. De esta forma, en materia educativa se concluye un largo periodo en el que se limitaron las ideas y prácticas pedagógicas que no iban en consonancia a los ideales del régimen, para dar paso a un marco político descentralizado en el que a lo largo del tiempo han proliferado una pluralidad de iniciativas educativas (Pericacho, 2013).

Se configuró una nueva etapa caracterizada por el orden social y político democrático, del mismo modo que se constituyó un modelo territorial descentralizado, organizado estatalmente en comunidades autónomas entre el regionalismo y el federalismo. De esta forma, surgieron programas desde las propias comunidades autónomas para actuar. Ayuntamientos, instituciones y asociaciones privadas respaldaron iniciativas no regladas que dejaron ver las carencias existentes en el sector educativo de las personas adultas (Moreno, 1992). En este sentido, el nuevo contexto requirió de una mayor atención hacia las demandas de la educación para las personas adultas (Moreno y Viñao, 1997).

De esta manera, la política educativa implementada en la Constitución de 1978 fue determinante para que posteriormente, en 1982, el Ministerio de Educación presentase las Bases para una Revisión de las Orientaciones Pedagógicas de la EPA. En este informe se evaluó la evolución experimentada por la educación de adultos en la década de los setenta. Además, desde que la Constitución entró en vigor se analizaron las distintas experiencias en materia de educación de adultos en diversas comunidades autónomas, este estudio culminó con el Libro Blanco de la Educación de adultos publicado en 1986 (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f.).

Este Libro Blanco se inspiró concretamente en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de 1976 de la UNESCO y de otras recomendaciones de organismos internacionales como es el Consejo de Europa. El Libro Blanco asume las recomendaciones y enmarca la educación de adultos dentro del proyecto de educación permanente, además, se consideran destinatarias las personas de 16 o más años, dado que era la edad en la que finalizaba la escolaridad obligatoria y se iniciaba la etapa laboral (Moreno y Viñao, 1997).

Se proponían bases generales para actuar de forma estatal, regional y local, de las cuales muchas de ellas quedarían plasmadas posteriormente en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f). Se definieron y propusieron cuatro áreas para este sector: “la formación orientada al trabajo, la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, la formación para el desarrollo personal y, como fundamento de todas ellas, la formación general o de base” (Moreno y Viñao, 1997, p. 39).

De esta forma, el modelo suponía una organización curricular a través de módulos que tenían como objetivo acercarse a las necesidades de los adultos. Además, se planteó una configuración de oferta pública respecto a la educación para adultos teniendo en cuenta los centros, la organización territorial de estos y los docentes (Moreno y Viñao, 1997). Además, se enfatiza la distinción entre educación permanente y educación permanente de adultos conceptualizada en la LGE: “No hay que confundir educación permanente con escolaridad permanente” (MEC, 1986, p.13).

Más tarde, se publicó en 1989 por el MEC el *Proyecto para la reforma de la enseñanza* que supuso la ordenación de lo que sería el un nuevo sistema educativo. En materia de educación para personas adultas se dedicó el capítulo XII llamado *La educación de las personas adultas* (MEC, 1989). Tal y como nos dice Moreno (1992) quedaron cabos sueltos en cuanto al perfil del formador de adultos y la oferta pública en Educación de adultos, entre otras cosas. Aun así, la conceptualización fue distinta a la estipulada en la LGE y aclarada por el Libro Blanco (1989), implementando así el concepto de personas adultas.

A lo largo de veinte años está vigente la LGE, hasta que, a principios de la década de los noventa, concretamente en 1990, se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta dedicó mucha importancia a la evaluación del sistema educativo para poder hacer un análisis de los elementos que estaban facilitando la consecución de los objetivos establecidos (Puente, 2000). En este sentido, el sistema educativo debía adaptarse a la Constitución de 1978 y ajustarse a la integración del país en el marco de la Unión Europea, miembro desde 1986 (Medina, 2020).

En materia de personas adultas vemos una cierta continuidad y relación respecto a la LGE en cuanto a la directriz que marca el sistema educativo: “la educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo” (Ley Orgánica 1/1990, preámbulo). Además, algo a destacar es la no inclusión de la educación de adultos en la estructura educativa distinguidas entre las “enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial” (Ley Orgánica 1/1990, título preliminar, art. 3).

La ley por tanto recogió en el título III (formado por tres artículos, del 51 al 54), designado *De la educación de las personas adultas*, oferta específica para este sector tanto en el ámbito formal como en el no formal, teniendo en cuenta que el profesorado que impartiera clases a este sector debería tener la titulación con carácter general y las Administraciones educativas facilitarían su formación en materia didáctica para responder a las necesidades de las personas adultas. Además, en el título V *De la compensación de las desigualdades en la educación*, en concreto en el artículo 66.3 se incluyó a las personas adultas, dejando ver claramente el papel de compensación (Ley Orgánica 1/1990).

En este sentido, tal y como nos expresa Medina (2020) se reconoció un ámbito educativo con entidad propia en el que las personas adultas eran las receptoras. Este sector pasa a ser fundamental para las políticas sociales y culturales, de modo que, por un lado, se fomentan iniciativas en el plano no formal e informal (programas en casas de la cultura, escuelas populares, centros cívicos etc.) y por otro, el Estado continúa promoviendo regulaciones centradas en la formación básica para personas adultas que, como dice Moreno (1992) “sólo atiende parcialmente a un campo de la Educación de Adultos” (p. 130).

4.5 Una mirada a la situación actual

4.5.1 La educación a lo largo de la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida

A finales del siglo XX, las naciones empezaron a experimentar una nueva realidad influenciada por el fenómeno de la globalización. Este proceso ha evolucionado con el paso de los siglos, pero debido a múltiples factores como son el avance tecnológico, la expansión del comercio, los cambios en la economía mundial y las diferentes relaciones culturales, recibió un fuerte impulso en las últimas décadas del siglo pasado. En este sentido, Giddens (2001) dice: “la globalización representa una especie de cambio estructural de nuestras instituciones básicas que van desde la familia y la vida económica hasta la soberanía de las naciones y las mismas instituciones transnacionales” (p. 67).

La descentralización y autonomía educativa, la promulgación de la LOGSE, la expansión de la educación superior, los desafíos y desigualdades y la incorporación de las TIC en el sector educativo, entre otros sucesos, propiciaron la extensión de un nuevo paradigma educativo influenciado tanto a nivel local como global. Empezó a reconocerse el aprendizaje y la

adquisición de conocimientos como factores clave para el desarrollo individual y el progreso de las sociedades cada vez más globalizadas y en constante cambio.

La situación que empezó a emerger en las sociedades desarrolladas requirió, según Delors (1996), de la actualización de un concepto de educación durante toda la vida “para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” (p. 11). La implementación de la educación a lo largo de la vida implica plantearse los sistemas educativos tradicionales y ajustarlos a las necesidades cambiantes de las personas en las diferentes etapas de su vida. Se reconoce que el aprendizaje no se limita a las instituciones educativas formales, sino que puede desarrollarse en diferentes contextos, como la comunidad, el trabajo y la vida personal (Jezine et al., 2020).

En este sentido, el concepto de educación a lo largo de la vida comprende una nueva dimensión para la comprensión y praxis de lo que debe ser la educación en la actualidad. Esta concepción progresa en base a la *educación permanente*, que principalmente fue entendida por muchas personas como una adaptación gradual a la ocupación. El nuevo concepto se concibe como la condición para el desarrollo equilibrado y continuo de la persona (Ortega, 2005).

Tal y como explica Bajo (2009), en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000, se concretó que la economía de la Unión Europea debía estar regida por el conocimiento. En este sentido se establecieron objetivos entorno a la educación y formación permanente para todos los individuos. Además, el Consejo consideró que el aprendizaje a lo largo de la vida debía ir en paralelo al crecimiento económico para que este pudiera impulsarse de forma exitosa. En consecuencia, las políticas educativas impulsada por la UE se vieron influenciadas por una visión de la educación permanente como servidora del proceso globalizador, del desarrollo económico, el empleo y el mercado laboral.

Como vemos, hay un cambio de concepción: “se afirma que la palabra “educación” ha desaparecido prácticamente del mapa, siendo sustituida por “aprendizaje”” (Jarvis et al., 2003, como se citó en Bajo, 2009, p. 541). Al concebir la educación como un aprendizaje entendemos que la persona que aprende es un “actor social activo y curioso” que puede ampliar sus conocimientos a través de múltiples recursos, y no específicamente del ámbito institucional (Giddens y Sutton, 2018, p. 948).

4.5.2 Políticas educativas en el marco español de la educación para personas adultas en la actualidad

En la última década del siglo pasado, tras asentarse la democracia en nuestro país, se empezó a concebir la educación como *aprendizaje*, un proceso de desarrollo personal, equilibrado y continuo de la persona circunscrito al logro de competencias para progresar en el mundo

laboral. Entrados en el nuevo siglo, el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación permanente se instauran en el panorama educativo para asentar las bases que regirán las leyes del siglo presente.

En la actualidad, en materia de políticas educativas en el Estado español, se han desarrollado diferentes legislaciones que han marcado el rumbo de la educación para adultos. Entre ellas se encuentran la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo conocida como LOMLOE y la última normativa implementada.

Para tratar de aproximarnos a los puntos que nos interesan y comprender las diferencias que se han llevado a cabo a lo largo de estas últimas décadas, hablaremos de forma conjunta de cada una de ellas. En un principio, se plantea una visión general del contexto en el que se han desarrollado y posteriormente se profundiza sobre las disposiciones que se tienen en cuenta en cada una en torno al aprendizaje a lo largo de la vida, la organización y metodología de la educación para personas adultas, además del papel que adopta el profesorado y los centros en los que se imparten las clases.

La primera de ellas, la LOE, entró en vigor tras la victoria del PSOE en las elecciones generales de marzo de 2004. De modo que, la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), impulsada por el gobierno de José María Aznar antes de que Zapatero ganara las elecciones, acabó siendo derogada. Es así como el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero procedió a instaurar una reforma en la legislación educativa en 2006 con la mencionada LOE.

Tal y como se especifica en el preámbulo de la LOE, esta se instaura con la idea de mejorar la calidad de la educación. Con precedentes como la LOGSE (1990) y la LOCE (2002), se retoma la idea de esta última sobre la equidad y calidad como principios indisociables que deben asumir tanto las administraciones educativas como el conjunto de la sociedad (Ley Orgánica 2/2006). Se desarrolla en un contexto de constantes demandas expresadas por distintas organizaciones educativas, en este sentido el Gobierno, el Ministerio de Educación y Ciencia y el PSOE trataron de buscar un acuerdo para responder a las problemáticas expresadas por los diferentes actores sociales y educativos. Pese a no lograr obtenerlo, la LOE implicó un avance en tratar de buscar un consenso y mejorar la calidad del sistema educativo (Tiana, 2007)

El MEC (2004) constata que, a principios del siglo XXI, España se enfrentaba a diferentes desafíos: mejorar la calidad educativa sin perder la equidad conseguida gracias al sistema implementado por la LOGSE (1990), afrontar la multiculturalidad y competitividad a escala

europea e internacional, favorecer el acceso de todos a la educación y formación, y ampliar los horizontes, permitir que los sistemas se abran al mundo exterior.

Por otro lado, la LOMCE se promulgó en 2013 bajo el Gobierno del Partido Popular, victorioso en 2011. En este sentido, es la primera Ley Orgánica que se desarrolla en la democracia española en el marco de un Gobierno regido por un partido conservador (Viñao, 2016). Se elaboró, aprobó y desarrolló en un contexto de crisis, fenómeno “involuntario, inevitable y pasajero” según Bayona (2013, p. 13), en el que se produjo un cambio en el modelo estatal propiciando así la destrucción del Estado de bienestar.

Desde la presentación de su proyecto hasta su aprobación por las Cortes, fue tachada por la mayoría de los sectores sociales y políticos de tener un carácter regresivo y discriminatorio. Cabe destacar que esta no derogó la anterior mencionada (LOE), sino que la modificó (Díez, 2015). De la misma forma que hemos comentado que la LOE introdujo posibilidades de consenso entre los diferentes organismos educativos, la LOMCE no respetó los canales para facilitar el diálogo social y aprobó medidas para paliar la crisis de forma unilateral (Gago, 2013).

Tras las elecciones generales del año 2019 en abril y noviembre, el gobierno formado por la coalición PSOE y Unidas Podemos, presidido por Pedro Sánchez, elaboró un Proyecto de Ley Orgánica conocido como LOMLOE (2020). Este proyecto modificó la LOE y derogó la LOMCE. Tras las críticas contra esta última, la LOMLOE se presentó para considerar y corregir los aspectos que no eran deseados hasta el momento, basándose en la LOE, pero adaptándose a las nuevas exigencias (Vázquez y Porto, 2020).

Entre las directrices que rigen esta ley, en su preámbulo se habla de inclusión, derechos en la infancia, igualdad de género, la perspectiva transversal enfocada a todo el alumnado, la atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el cambio digital que incrementa en nuestra sociedad (Ley Orgánica 3/2020). Según Esteban y Gil (2022), la LOMLOE considera el desarrollo de la personalidad del alumnado y fomenta la inclusión, pero “parece estar fundamentada en garantizar el éxito escolar y no tanto en las misiones educativas y filosóficas de la acción evaluativa” (p. 25).

Habiendo introducido de forma general el contexto de las tres leyes que son de nuestro interés, profundizaremos sobre el papel que adopta la educación para personas adultas en cada una de ellas. A finales del siglo XX y principios del XXI, se adoptó la idea de un sistema educativo bajo el principio de la educación permanente. En este sentido, las tres leyes incorporan este argumento en el artículo 5.2 sobre el *Aprendizaje a lo largo de la vida*:

“El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación

a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades” (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020).

Además, cabe destacar que la LOMLOE incorpora un nuevo artículo (art.5 BIS) titulado *la educación no formal* enmarcado dentro del aprendizaje a lo largo de la vida considerando los ámbitos al margen de la educación formal como espacios educativos con valor en sí mismos. Las personas receptoras son de cualquier edad, aunque “con especial interés en la infancia y juventud” (Ley Orgánica 3/2020).

Entrando en materia de educación para personas adultas y los actores que la conforman, las tres hacen referencia a este sector en el capítulo IX nombrado *Educación de personas adultas*. Entre los distintos artículos mencionados, destaca el artículo 67 sobre la *Organización*. Las principales directrices son entorno a la organización y metodología basada en autoaprendizaje teniendo en cuenta sus necesidades e intereses a través de una metodología flexible y abierta (art. 67.2 y art. 67.7). Se promulga la idea de estudiar e investigar el campo de las personas adultas para poder desarrollar “nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes” (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020, art. 67.8).

En cuanto a los establecimientos donde se imparte la educación para personas adultas, las tres establecen en el artículo 70 lo siguiente:

"Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente" (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020).

Además, una novedad importante es la incorporación de un nuevo artículo en la LOMLOE sobre las *Tecnologías digitales y formación de adultos* (Art. 70 BIS). En este, se hace responsable a los poderes públicos de desarrollar mecanismos y formas de enseñar entorno a las tecnologías digitales con el fin de facilitar la adaptación de los adultos a la nueva realidad de la digitalización, incluyendo también la enseñanza a distancia (Ley Orgánica 3/2020).

Focalizándonos ahora en lo que respecta a los docentes, las tres leyes contempladas incluyen en el título III Profesorado, el capítulo II concretamente nombrado como *Profesorado de las distintas enseñanzas*, un artículo que especifica que los profesores deberán tener un título académico o profesional, establecido con carácter general para impartir enseñanzas. Y, además, que estos profesores recibirán por parte de las administraciones educativas la formación necesaria para adaptarse a las características de las personas adultas (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020, art. 99)

Siguiendo en la línea de lo expuesto, el profesorado debe formarse permanentemente y teniendo en cuenta las directrices implementadas en materia de igualdad e inclusión. En este sentido, la LOE y la LOMCE tratan estos temas de forma general, en cambio la LOMLOE incluye la formación en temas de acoso y malos tratos en el ámbito escolar (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020, art. 102)

En materia de *Disposiciones Adicionales*, la LOMCE presenta muchas novedades entre las que se incluye la *Disposición Adicional Cuadragésima Segunda* entorno a la educación a distancia mediante El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La LOMLOE la mantiene.

Como vemos, a lo largo de las últimas décadas las diferentes leyes educativas en España tratan de impulsar un enfoque más centrado en el estudiante adulto y adoptando las directrices marcadas a escala internacional sobre la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Se establecen marcos legales que promueven una mayor flexibilidad, adaptación y desarrollo de competencias.

Con la entrada en vigor de la LOE se empezó a dar un mayor reconocimiento a la educación a lo largo de la vida y se estableció la educación para personas adultas como una modalidad específica en el sistema educativo español. A partir de la LOE se amplía la oferta educativa para los adultos con la enseñanza básica y las enseñanzas postobligatorias (art. 68 y 69): en el artículo 68 sobre la Enseñanza básica se implementa la Educación Secundaria para Adultas (ESPA) y concretamente en el 69 se especifica que pueden obtener el Bachillerato o algún título de la formación profesional (Ley Orgánica 2/2006). Además, se implementan los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Posteriormente, con la LOMCE se modifican aspectos de la LOE, a destacar el impulso de la Formación Profesional donde se plantea la Formación Profesional Básica como alternativa al PCPI, basado en el aprendizaje permanente (Ley Orgánica 8/2013, art. 40.2). Finalmente, con la entrada en vigor de la LOMLOE y la derogación de esta última, los aspectos más relevantes principalmente son la inclusión de un apartado concretamente sobre la *Educación no formal*, la incorporación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el refuerzo en materia de educación permanente (Ley Orgánica 3/2020).

5. LAS ESCUELAS DE PERSONAS ADULTAS COMO ESPACIOS DE CRECIMIENTO PERSONAL Y LABORAL EN LA ACTUALIDAD

En el nuevo marco mundial sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación de personas adultas se ve inmersa en un abanico extenso de ecosistemas de aprendizaje y políticas públicas que tratan de garantizar la calidad, equidad e inclusión de las personas a la vez que emerge el discurso de un aprendizaje que conforme todas las etapas de la vida. La cuestión del presente punto recae en valorar la aportación de las escuelas de adultos al desarrollo personal y comunitario en la actualidad, teniendo en cuenta el contexto de sociedades que proliferan en base al conocimiento, es decir, sociedades del conocimiento.

Teniendo presente la última ley educativa implementada, LOMLOE (2020), en el artículo 1 BIS k) se expresa de forma breve la necesidad de adaptarnos a los nuevos cambios: “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (Ley Orgánica 3/2020). Se fomenta la importancia de que las personas sean críticas y participativas en todos los aspectos de la sociedad, promoviendo el desarrollo personal y la capacidad para contribuir al bienestar general. De la misma forma, debemos adaptarnos a los cambios que se producen actualmente en un contexto creciente de conocimiento y tecnología.

Por otro lado, desde la UNESCO (2005), se postula que, en la presente era, es necesario relacionar el conocimiento y el desarrollo, dado que el conocimiento no solo se utiliza como mecanismo para abordar las necesidades económicas, también es un elemento integral del desarrollo en sí mismo. En este sentido, se hace hincapié en el desarrollo humano y la autonomía para lograr una mejor práctica de los derechos y libertades fundamentales. La conectividad en la que estamos envueltos actualmente adquiere una lógica de conexión que tiene un impacto en los procesos de producción, en la experiencia individual, el poder y la cultura. Supone la proliferación de cambios sustanciales tanto en cómo se llevan a cabo estos procesos como en lo que resulta de ellos (Uriarte y Acevedo, 2018).

En este sentido, Giddens y Sutton (2018), consideran que “las nuevas tecnologías y la aparición de la economía del conocimiento están transformando las ideas tradicionales sobre lo que son el trabajo y la educación” (p. 948). Inevitablemente el ritmo con el que suceden los cambios es acelerado, propiciando una exigencia de formación profesional y cualificación laboral a lo largo de la vida de toda la vida.

La educación para personas adultas aparece notoriamente cuando hay desequilibrios en la estructura social, es de esta forma que las necesidades por desarrollar marcos de actuación

vienen dadas para abordar los rápidos cambios económicos, políticos, culturales, tecnológicos etc., que se producen en la sociedad. Esta educación responde a las transformaciones sociales de modo que desde un carácter resolutivo estructural más que individual (Jarvis, 1989, como se citó en Monclús, 1991). En la misma línea, Medina (2012) califica a esta concepción de “instrumental”, argumentando que la finalidad implícita de la acción educativa es ajustarse a las realidades socioeconómicas (p.10).

Mediante las directrices de la educación permanente, se pretende que la educación para personas adultas logre alcanzar un carácter de perfeccionamiento mientras que sufre intrínsecamente la concepción de fracaso (Liliana, 2012). El actual discurso sobre la educación para personas adultas se sustenta en el actual contexto neoliberal y las políticas enmarcadas en este, relacionadas con la cultura del consumo donde el Estado interviene mínimamente. Esto en consecuencia deviene en la necesidad de las personas adultas por mejorar sus competencias para poder permanecer en el modelo económico del momento (Rumbo, 2016).

En relación a lo mencionado, el aprendizaje permanente se presenta como pieza clave para el desarrollo de la economía en el contexto de las sociedades del conocimiento (Longwort, 2003, como se citó en Giddens y Sutton, 2018), pero no solo debe cumplir un objetivo formativo en cuanto a mano de obra cualificada, debe motivar, inspirar y tener presente los valores humanos: el desarrollo autónomo y la comprensión de uno mismo, de forma personal e intrínseca (Giddens y Sutton, 2018).

En la misma línea, Verdeja (2020) hace un recorrido por el legado pedagógico y la manera de entender la educación de Paulo Freire (1970, 1997), nos habla del concepto de la *educación problematizadora* defendido por el autor. Este hace referencia a la importancia de crear opciones para que docentes y estudiantes construyan un conocimiento conjunto. Esto implica el desarrollo educativo desde una perspectiva motivadora para que los individuos puedan adquirir un pensamiento crítico que los ayude a ser actores activos frente a las circunstancias que les rodean. Se establece así una comunicación bidireccional en la que tanto el educador como el educando se educan.

Debemos tener en cuenta la importancia que presentan los entornos en los que se desarrollan nuestras vidas. Entornos económicos, sociales, culturales, virtuales...etc. En este sentido, acercarnos al escenario social de cada contexto es primordial para poder efectuar una acción educativa realmente conectada a las necesidades y carencias de las distintas circunstancias (Martínez y Rogero, 2021). De acuerdo con esto, el estudio sobre la *Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa* (Fambona et al., 2021) nos aporta una perspectiva más cercana a la experiencia de algunas escuelas de adultos en el marco europeo, entre ellas una en el Estado español (concretamente en Asturias).

Entre las diferentes conclusiones que se extraen, destacamos las que tienen que ver con la experiencia y metodología de aprendizaje adaptadas al estudiante, el reto para el profesorado de adultos y la responsabilidad en diferentes niveles. Por un lado, se obtiene que deben proporcionarse oportunidades de aprendizaje ajustadas a cada estudiante, adaptándose a las necesidades individuales y a grupos más vulnerables. Dado que el perfil de estudiantes en estas escuelas es variado y suelen incorporarse a la formación por necesidades concretas, es necesario que los educadores de adultos estén capacitados a través de metodologías diversas y flexibles. En el contexto actual de una pluralidad de instituciones y prácticas relacionadas con la enseñanza de adultos, es complicado establecer un perfil único de profesorado. En este sentido, es fundamental conocer las nuevas estrategias educativas y las necesidades concretas de los estudiantes de cada proyecto. Por tanto, se deben seleccionar los contenidos más relevantes teniendo en cuenta el nivel y el contexto de cada individuo.

Por otro lado, es prioritario que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje para desarrollar y fortalecer su motivación y actitud. Para ello, desde los organismos institucionales se debe dar mayor importancia a las acreditaciones en aprendizajes menos formales y capacidades logradas mediante la experiencia, además de reconocer otros múltiples espacios donde se desarrolla el aprendizaje.

6. RESULTADOS

Tras la realización de una revisión bibliográfica en profundidad y una entrevista a la Regidora de Educación de Vallirana, hemos podido reunir una serie de resultados acerca de la evolución que ha experimentado el papel del docente y la metodología educativa en las escuelas de adultos desde la época franquista hasta la actualidad. A continuación, presentamos nuestros resultados de forma temática, separándolos en base al contexto histórico que los envuelve. De esta forma, consideramos que se logra una mejor comprensión del campo estudiado.

Para entender cómo se ha gestado y ha evolucionado el área educativa de las personas adultas, por un lado hemos identificado, en relación al primer objetivo de nuestro trabajo, los principales marcos normativos y las reformas educativas implementadas en los diferentes períodos. Incluyendo aspectos relevantes anteriores a la etapa franquista con sus respectivos contextos. Por otro lado, en consonancia a nuestro segundo y tercer objetivo, se exponen paralelamente los hallazgos en cuanto a la metodología educativa y el papel del docente. Por último, aproximándonos al cuarto objetivo sobre el papel de las escuelas de adultos como espacios de desarrollo personal y comunitario en la actualidad, nos basamos en la revisión estudiada en el último punto del trabajo sobre el tema, junto con las aportaciones de la entrevistada Isabel Villafaina.

6.1 Antecedentes históricos

La educación de personas adultas a lo largo de la historia ha estado influenciada estrechamente por las políticas educativas llevadas a cabo en el marco de la educación básica. Las primeras bases legales se conformaron con la Ley Someruelos de 1838 y la Ley de Instrucción Pública de 1857. Estas dieron paso al establecimiento de las clases de noche o de domingo para instruir a la población mayor de 13 años que carecía de los conocimientos básicos (Medina, 2020; Ley de Instrucción Pública, 1857). Se instauraron como una red de alfabetización desarrollándose bajo las directrices de la población más prematura con la aplicación de métodos y materias carentes de práctica (Guereña, Ruiz y Tiana, 1994; Medina 2017). En este sentido, los maestros que cubrían la educación para adultos carecían de la formación necesaria para abordar las necesidades de la población adulta entorno a la vida familiar, el trabajo y la comunidad (Pérez de Guzman y Sarrate, 2005; Medina, 2017).

Las décadas anteriores a la etapa franquista se caracterizaron por la inestabilidad política y las confrontaciones a nivel mundial. Tras la Primera Guerra Mundial, los Estados Europeos ponen su foco de atención en la reducción del analfabetismo para formar a la población, pero principalmente en la etapa de la niñez, actuando sobre la población adulta a través de la misma organización y metodología que hasta el momento (Rumbo, 1998; Maíllo, 1957; Lorenzo, 1993).

La etapa republicana supuso un intento de cambio en este sector, se intentó renovar el carácter de las clases a través de una Orden Ministerial aprobada en 1932. Se ofrecía una formación básica, permanente y profesional a aquellos que tenían entre 14 y 25 años. Además, se suprimió la distinción entre hombres y mujeres y se establecieron las clases de adultos con valor de enseñanza postescolar (Pérez de Guzmán y Sarrate, 2005; Vázquez, 2021; Rumbo, 1998). Del legado que dejó el trabajo en materia educativa realizado en este periodo, destaca la constitución del Patronato de Misiones Pedagógicas por tener un carácter de formación, difusión y modernización en relación a la práctica educativa. La difusión de su praxis se efectuó principalmente en las zonas rurales (Moreno y Viñao, 1997). Tras salir victorioso el bando sublevado en 1939, la educación quedó envuelta en la progresiva destrucción de los valores democráticos de la República (Cruz, 2016).

6.2 Etapa franquista

El régimen de Franco implicó la instauración de nuevas directrices marcadas por los valores del nacionalcatolicismo. La técnica pedagógica revierte y se torna rigurosa, instalándose en las escuelas con un carácter totalmente religioso (Cruz, 2016; Groves, 2009; López, 2019; Ley Educación Primaria, 1945). El personal docente sufrió una represión política hacia los docentes fue clave para derrocar el legado de la República. En este sentido, estos debían cumplir a toda costa los intereses de la Patria (Groves, 2009; Ley Educación Primaria, 1945).

Tras la guerra civil, las clases para adultos quedaron limitadas con la Orden de 29 de diciembre de 1939 para hombres entre 14 y 40 años. La presencia de la mujer todavía no se incluía en el reglamento, hasta que, posteriormente, con la Ley de Educación Primaria de 1945 se retomaron las clases nocturnas para adultas que estuvieron presentes en la República. La metodología implementada seguía arrastrando las características del modelo escolar, con un carácter supletorio y complementario (Moreno y Viñao, 1997).

Con el fin de la etapa autárquica en la década de los cincuenta, se inicia un nuevo proceso de apertura sociopolítica en la educación. La modernidad empieza a requerir de criterios de racionalidad entorno a la creciente tecnología y un método pedagógico modernizador (López, 2019). El analfabetismo empezó a ser un problema para el régimen, que trató de remediarlo a través de las campañas de alfabetización. El impulso por combatirlo empezó con la creación de la Junta Nacional contra el Analfabetismo en 1950. A través de estas se difundieron los principios fundamentales del régimen, de esta forma se aseguraba la implantación de una educación basada en los valores morales y patrióticos del nacionalcatolicismo (Lorenzo, 1993; Puelles, 1999; Mañillo, 1957)

Las campañas de alfabetización tuvieron dos períodos, el primero de ellos entre 1950 y 1962 y el segundo entre 1963 y 1973. El primero estuvo caracterizado por la falta de procesos

educativos que se adaptasen a las necesidades de las personas adultas. Se crearon centros de orientación didáctica, se celebró el Primer Congreso Nacional de Pedagogía (1955), se publicó la revista de Vida Escolar (1958) y se crearon 5.000 escuelas para adultos con profesores dedicados a educar a personas de entre 14 y 60 años. De esta forma, empezaba a emerger una modernización educativa y una pedagogía que optaba por la colaboración entre maestros y alumnos (Rodríguez Dieguez, 1990, como se citó en López, 2019). Aun así, la lucha contra el analfabetismo se veía truncada por la rapidez con la que se quisieron implementar cambios y en consecuencia por la falta de herramientas de los docentes para educar a personas adultas (Moreno y Viñao, 1997; Orden de 5 de noviembre, 1953, como se citó en López, 2019). El modelo escolar seguía imperando en las clases, de modo que apreciamos una cierta continuidad en lo mencionado hasta ahora.

El segundo periodo estuvo marcado por el cambio en la estructura social del país, empezó a imperar el discurso tecnocrático y la educación empezó a tomar importancia tras el primer plan de desarrollo (1964-1967). Esto junto con la presión de organismos internacionales como la UNESCO en materia educativa propiciaron la necesidad de erradicar el analfabetismo, principalmente por causas profesionales y económicas (Lorenzo, 1993; Moreno y Viñao, 1997). La estabilización económica requirió de trabajadores formados que asumiesen los cambios que se estaban dando, de modo que se obligó a los adultos de entre 14 y 60 años a asistir a las campañas para desarrollar la economía española (Cruz, 2016; Lorenzo, 1993).

Las iniciativas por parte del régimen en materia de alfabetización no pudieron erradicar el problema debido al carácter centralizado y la culpabilización al analfabeto por no tener los conocimientos necesarios para los intereses económicos. Aun así, las acciones educativas para este sector seguían siendo académico-escolares con profesionales sin recursos para adaptarse a sus necesidades (Moreno y Viñao, 1997; Moreno, 1992).

En el contexto de cambios y necesidades reformistas de los años setenta se implementó la Ley General de Educación (1970), inspirada en las críticas y profundas aportaciones del Libro Blanco (1969) sobre la situación educativa deficiente del país (Groves, 2009; Puente, 2000; Medina, 2020). Desde que España se incorporó a la UNESCO en 1953, el país estuvo condicionado por las directrices que esta marcó en materia educativa, abordadas especialmente a partir de esta década. Las necesidades educativas de la época fueron el detonante para que la UNESCO considerara una nueva concepción en materia de educación de adultos, la Educación Permanente de Adultos (EPA). Esta penetró en las sociedades modernas en desarrollo para abarcar los programas sociales, políticos, científicos y culturales (Bajo, 2009).

La LGE se presentó con carácter de progreso y apertura en materia de adultos, y esto se vio reflejado en el título IV que fue dedicado exclusivamente a la Educación Permanente de

Adultos. Se regularon los centros y el tipo de oferta educativa, estableciendo un nivel concreto para este sector de la población. Posteriormente a la LGE, se aprobó provisionalmente por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) el programa de Educación Permanente de Adultos, como sustituto a la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. El programa adoptó las formas de la última campaña, de modo que las clases se impartían en las Escuelas Especiales para la Alfabetización de Adultos (centros que emergieron de la última campaña) y las clases eran impartidas por el mismo profesorado (Medina, 2021; Moreno 1992). Con la aprobación en 1974 de las Orientaciones Pedagógicas se configuró un nuevo currículo para la EPA a través de la Educación General Básica (EGB).

Medina (2021), Moreno y Viñao (1997) sostienen que la LGE se alejó del carácter compensador y sustitutorio tratando de abordar a este sector de la población de forma diferenciada legislativamente, pero mediante acciones educativas enfocadas a la EGB. De esta forma, desde el régimen se instauró una ley educativa (LGE) supuestamente renovadora y adaptada al contexto moderno sin cambiar el orden político (Félix Ortega, 1992, como se citó en Groves, 2009). De acuerdo con esto, Groves (2009, p. 58) considera que “(...) el modelo educativo que emana de este propósito se relacionaba con un proceso de liberalización que no tenía lugar en el contexto de un régimen autoritario”.

6.3 Democratización del sistema educativo

Con el inicio de la transición democrática, el nuevo panorama social, político y económico acabó viéndose reflejado en la Constitución de 1978. La política educativa implementada en el estatuto fue trascendental para que el Ministerio de Educación presentase en 1982 las Bases para una Revisión de las Orientaciones Pedagógicas de la EPA. Esta evaluación junto con diversas experiencias en algunas comunidades, culminaron con el Libro Blanco de la Educación de adultos en 1986 (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f.)

Este Libro adoptó recomendaciones de la UNESCO y el Consejo de Europa, enmarcando la educación de adultos dentro del proyecto, anteriormente mencionado, de educación permanente, además de hacerse un análisis y una proyección de futuro (Moreno y Viñao, 1997). Destacamos la aclaración que se efectúa sobre el concepto estipulado en la LGE de la Educación Permanente de Adultos: “No hay que confundir educación permanente con escolaridad permanente” (MEC, 1986, p.13). Algunas de las bases propuestas, entre ellas dicha aclaración, acabaron viéndose reflejadas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f.).

La LOGSE fue la primera ley educativa en el contexto democrático español, de modo que esta tuvo que adaptarse, tanto a la Constitución de 1978 como al marco de la Unión Europea, miembro desde 1986 (Medina, 2020). Las directrices en materia de personas adultas fueron

similares a las de la anterior ley, regida por el principio de educación permanente, pero con la diferencia de que quedó al margen de la estructura educativa recogida en “enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial” (Ley Orgánica 1/1990, título preliminar, art. 3).

De la educación de las personas adultas fue el nombre que adoptó el título III (formado por tres artículos, del 51 al 54), en el que se implementó oferta específica para el sector formal de la educación para adultos, teniendo en cuenta que el profesorado debía formarse con la titulación de carácter general. Por primera vez se estableció en una ley educativa española el concepto de personas adultas, sin utilizar, como hasta el momento, el de adultos. Además, otro aspecto a destacar es el papel compensador que se dejó entrever en el título V *De la compensación de las desigualdades en la educación*, donde se incluyó a las personas adultas (Ley Orgánica 1/1990).

Respecto a la importancia que empezó a coger la educación para personas adultas, Medina (2020) sostiene que se las reconoció como entidad propia y fueron consideradas fundamentales para las políticas sociales y culturales. Aun así, Moreno (1992) concreta que las regulaciones que promovió el Estado seguían estando centradas en la formación básica, de modo que esto “sólo atiende parcialmente a un campo de la Educación de Adultos” (p. 130).

6.4 Situación actual

De la misma forma que en la década de los setenta se difundió la idea de la educación permanente, a finales del siglo XX surgió el concepto de educación a lo largo de la vida “para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” (Delors, 1996, p. 11). La *educación a lo largo de la vida* se presenta como una nueva dimensión que implica plantearse los sistemas educativos tradicionales para adaptarlos a las necesidades de las personas en las distintas etapas de su vida (Jezine et al., 2020). La educación permanente fue entendida por muchas personas como una adaptación de forma gradual al empleo. En cambio, la nueva concepción trata de difundir el desarrollo equilibrado y continuo de la persona (Ortega, 2005).

En el Consejo Europeo de Lisboa en el 2000, se concibió esta idea desde el aprendizaje, de esta forma aplicando un nuevo concepto. El aprendizaje a lo largo de la vida debe ir en paralelo al crecimiento económico, según el Consejo (Bajo, 2009). Por otro lado, Giddens y Sutton (2018), consideran que este emergente concepto implica que la persona que aprende es un “actor social activo y curioso”, que se abre para ampliar sus conocimientos mediante múltiples recursos, más allá del ámbito institucional p. 948). Pero desde el Consejo Europeo esta idea parece remitirse a una educación servidora del desarrollo económico, el empleo y el mercado laboral (Bajo, 2009).

Las leyes que han marcado el rumbo de la educación de personas adultas a lo largo de este siglo son la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo conocida como LOMLOE. La primera de ellas, entró en vigor con el gobierno del Partido Socialista Obrero Español al mando, la segunda con el Partido Popular y, la ley vigente hasta el momento, con el actual gobierno del Partido Socialista Obrero Español en coalición con Podemos.

Mediante la revisión en profundidad acerca de las tres leyes, vemos una cierta continuidad en algunos puntos reglamentarios. Es el caso del principio de educación permanente establecido en el artículo 5.2 sobre el *Aprendizaje a lo largo de la vida*. En este punto se especifica que el sistema educativo debe preparar a los alumnos para que aprendan por sí mismos, además de facilitar a las personas adultas la incorporación a distintas enseñanzas, conciliando también el aprendizaje con otras responsabilidades (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020).

Por otro lado, las tres leyes contienen un capítulo nombrado *Educación de personas adultas*. En este capítulo, a partir de la promulgación de la LOE, se marcaron directrices entorno a la organización basada en el autoaprendizaje y la metodología flexible y abierta para las personas adultas, además con una idea de mejora continua en este sector. Tanto la LOMCE como la LOMLOE lo mantuvieron (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020, art. 67.2, 67.7 y 67.8)

Respecto a los centros y el profesorado, las tres leyes incorporan en el artículo 70 que los centros docentes ordinarios o específicos serán los lugares para impartir las clases a los adultos (Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 8/2013 y Ley Orgánica 3/2020). Además, el profesorado deberá tener un título académico o profesional establecido con carácter general para impartir enseñanzas y formarse permanentemente (art. 99, art. 102)

La LOE se presentó como una ley más moderna respecto a las anteriores, abrió perspectivas de tal manera que concibió la educación para personas adultas con dimensión propia. Marcó de forma positiva el rumbo hacia la flexibilización y calidad de este sector de la población. Además, haciendo cargo a las administraciones educativas de la adecuación de cada centro a las características de las personas adultas. Se instaura además la enseñanza básica y postobligatoria, ampliando la oferta educativa (Ley Orgánica 2/2006, art. 68 y 69).

La LOMLOE presentó novedades en cuanto a la educación no formal, incorporada en un nuevo artículo (art.5 BIS), aunque enfatizando el interés en la infancia y juventud. Además, incorporó el artículo 70 BIS nominado como *Tecnologías digitales y formación de adultos*, en

el que se resaltó la importancia de desarrollar mecanismos y métodos para que los adultos se adapten a la realidad de la digitalización y la educación a distancia (Ley Orgánica 3/2020).

6.5 Las escuelas de personas adultas como espacios de crecimiento personal y laboral

La sociedad del conocimiento presenta situaciones cambiantes que requieren de la preparación del individuo en materia de habilidades, actitudes y conocimientos para poder participar en la vida económica, social y cultural de forma crítica y responsable (Ley Orgánica 3/2020, art. 1 BIS k)).

Desde la UNESCO (2005) se asoció la idea de conocimiento con el desarrollo económico, pero además como elemento integral del desarrollo en sí mismo. La conectividad de la actualidad tiene un impacto en la experiencia individual, en la cultura, el poder y en los procesos de producción. Tal y como dicen Giddens y Sutton (2018), inevitablemente el ritmo de los cambios que suceden es muy acelerado y esto, en consecuencia, demanda una formación profesional y laboral adecuada al panorama.

La educación de personas adultas se hace notar cuando hay desequilibrios en la estructura social, en este sentido, la acción educativa deviene en abordar las realidades socioeconómicas y estructurales más que las individuales (Jarvis, 1989, como se citó en Monclús, 1991; Medina, 2012). En el actual contexto neoliberal y las políticas que emanan desde sus principios, la educación de personas adultas se ve influenciada por la cultura del consumo y la necesidad constante de mejorar sus competencias para poder adaptarse al modelo económico del momento (Rumbo, 2016).

En este sentido, el aprendizaje permanente se presenta como pieza angular para desarrollar la economía en las sociedades del conocimiento, aunque tal y como piensan Giddens y Sutton (2018), esta directriz también debe inspirar, motivar y tener presente el desarrollo autónomo. En este sentido, Isabel Villafaina apunta lo siguiente sobre los centros:

“Cuando hablamos de *les escoles d’adults* todavía tenemos muy en mente la concepción de que es una escuela de segunda oportunidad para poder acceder a formación reglada para después poder tener un mejor futuro laboral (...). No se asocia a la idea de querer aprender como crecimiento personal. Creo que hay que separar la “finalidad de” (...). Creo realmente que hay un error en concebir las escuelas de adultos como espacios de segunda oportunidad donde se inscriben las personas que no han podido seguir el curso normativo por los motivos que sea (...). A nivel de socialización y de inclusión entre otras cosas. Te da una visión diferente y enriquecedora (...). La idea es que las personas puedan formarse porque tienen inquietudes e interés en hacerlo (...). Al final en estos espacios hay unas directrices a seguir, pero no hay una voluntad real de enriquecimiento personal.”

La entrevistada cree que la concepción de espacios de segunda oportunidad se asocia con aspectos negativos relacionados con el fracaso: “Antes la segunda oportunidad se asociaba de forma positiva, te decían como “no has podido, pero ahora podrás”. Se dice que las segundas

partes nunca fueron buenas, de forma negativa”. De manera similar, Liliana (2012) observa que mientras la educación permanente adopta directrices que pretenden que la educación para personas adultas alcance un carácter de perfeccionamiento, sufre de forma intrínseca la concepción de fracaso.

Esto nos lleva a preguntarnos el porqué de la concepción que percibe Isabel de las escuelas:

Maria: ¿Crees que el tema está en cómo se concibe socialmente? ¿Y por qué se concibe así?

Isabel: Se concibe así porque *les escoles d'adults* son las hermanas pobres de la educación. Nadie se está planteando realmente la función que tienen, la herramienta de integración, de política pública, de inserción en todos los sentidos, es super transversal. No es solo con una finalidad económica, también con una finalidad de autoestima, de mejora personal pero también comunitaria. La vida debería ser eso, poder enriquecernos cada uno según sus inquietudes.

Mediante la aportación de Fambona et al. (2021) y la entrevista de Isabel Villafaina conseguimos conocer algunas experiencias en escuelas de adultos sobre la metodología de aprendizaje adaptada al estudiante, los retos que afronta el profesorado de adultos y la responsabilidad en distintos niveles. Por un lado, Fambona et al. (2021) encontraron la necesidad de adaptarse a las circunstancias individuales, dada la diversidad de perfiles, de modo que proponen la selección de contenidos teniendo en cuenta el nivel y contexto de cada uno. Además, los educadores deben capacitarse a través de metodologías diversas y flexibles. En este sentido, la pluralidad de iniciativas no permite obtener un perfil único de docentes en este ámbito.

En la misma línea, contrastando lo anterior, Isabel Villafaina nos habla de la inexistencia de una formación homogénea del profesorado: “Quieres decir que si todos los docentes que van a *l'escola d'adults* tienen una formación homogénea adaptada a la casuística que se pueden encontrar en el aula. No. Son los años de experiencia lo que les permite enseñar en estos espacios”.

En consonancia a la necesidad de metodologías diversas y flexibles, considera que, pese a no haber una formación explícita para estos docentes, la metodología en comparación con el modelo escolar es más personalizada: “No es la misma metodología porque son menos por aula, normalmente (...). Creo que es mucho más personalizado”.

En este sentido, Paulo Freire (1970;1997, como se citó en Verdeja 2020) habla del concepto de *educación problematizadora* haciendo referencia a la importancia de construir opciones para que estudiantes y docentes construyan conocimiento conjunto. Para ello, la educación debe desarrollarse mediante una perspectiva motivadora que permita que los individuos puedan ser críticos y actores activos hacia las circunstancias que los rodean. Martínez y

Rogero (2021) consideran que es primordial acercarnos al escenario social de cada contexto con el fin de poder efectuar una acción educativa acorde a las necesidades pertinentes.

Finalmente, Isabel Villafaina planteó diferentes cuestiones y retos, teniendo en cuenta tanto el caso de la escuela para personas adultas de Vallirana como la escuela de adultos en general. Concretamente en el caso valliranense considera que hay que darle el lugar que merece mediante, principalmente, un establecimiento propio:

Isabel: Uno de los principales retos, por ejemplo, es encontrar una ubicación solo para ellos y a partir de ahí crecer. Porque al final si tu no tienes un...un...

Maria: ...un establecimiento

Isabel: ...un espacio, sí, donde puedas hacer unas actividades, tampoco te puedes dar a conocer con lo cual tampoco puedes ampliar la cartera, y no amplías la cartera si no tienes usuarios.

Respecto a las escuelas de personas adultas, recalca mucho la falta de notoriedad generalizada y la ausencia de políticas públicas que valoren el impacto real en cualquier municipio:

“Creo que *les escoles d’adults* no tienen la notoriedad que tienen que tener y creo que una de las cosas que habría que plantearse sería hacer una valoración de políticas públicas, real, al detalle del impacto que tienen *les escoles d’adults* en cualquier municipio. Es un tema que abarca muchos campos, incluso en relación a la familia (...). Al final, “si no lo comunicas, no existe”. A *l’escola d’adults*, por diferentes motivos, no se le ha dado la relevancia que tendría que tener. Toda la educación tiene importancia. Para mi *les escoles d’adults* son igual de importantes que un Instituto o una escuela de primaria.”

En resumen, vemos una progresiva continuidad en la legislación que comprende los primeros siglos desde la aparición de las escuelas de adultos. El carácter compensatorio, enfocado al modelo escolar y con una metodología carente de recursos para abordar las necesidades educativas de la población adulta. Entrados en la dictadura franquista, las campañas de alfabetización se convierten en el eje que regirá el desarrollo educativo para posteriormente i/o en paralelo, propiciar el desarrollo económico.

En la década de los setenta se produce un cambio de concepción a través de la educación permanente que establecerá las bases para abordar de forma lenta pero gradual el campo de las personas adultas. La transición a la democracia fijó un rumbo distinto en el país que supuso el ordenamiento de la educación en general y una mayor inclusión de los adultos en el marco normativo. En la sociedad del conocimiento, el desarrollo de habilidades y competencias es fundamental para adaptarse al mercado laboral. En este sentido, mediante la entrevista analizada, se exponen necesidades en materia de notoriedad e importancia a este sector de la población, mediante el cual las escuelas de personas adultas deberían concebirse como espacios de crecimiento personal y no únicamente de desarrollo económico.

7. CONCLUSIÓN

La educación de personas adultas ha estado estrechamente vinculada a la educación básica de nuestra sociedad. Con el paso del tiempo las políticas educativas reflejaron este hecho, en tanto que hasta la década de los setenta no emerge una preocupación real y más comprometida con este ámbito en el marco institucional.

La metodología y el papel del docente estaban influenciados por el modelo escolar, adoptando un carácter de compensación para paliar el analfabetismo entre la población. Las necesidades de la población adulta quedaban al margen mediante directrices enfocadas en la infancia y juventud. La progresiva necesidad de atender los cambios estructurales deriva en un interés generalizado por conciliar a estas personas en el sector educativo, este hecho se materializa a través de conferencias, proyectos y leyes que tratan de concebir la educación de personas adultas con valor en sí misma.

En la actualidad, esta idea se refuerza y empiezan a promulgarse marcos normativos con oferta específica, más flexibles, integrales y transformadores. Se promueve el aprendizaje a lo largo de la vida en un contexto social cambiante, donde el eje de las sociedades es el conocimiento, vinculado al desarrollo de la educación y de la economía. Adquiere además de un carácter específicamente profesional, enfoques de crecimiento personal que fomentan la participación activa y el aprendizaje colaborativo.

Aun así, pese a implementarse políticas educativas más focalizadas en el individuo y las circunstancias que lo envuelven, algunas realidades analizadas reflejan aspectos por resolver en la práctica. La metodología flexible y abierta queda truncada por la falta de especificidad en la implementación de medidas para formar a los docentes en este ámbito. La realidad de cada contexto es distinta, y los profesionales carecen de herramientas enfocadas a la educación para adultos para abordar de forma conceptual y aplicada las cambiantes circunstancias.

Las escuelas de adultos se presentan como una opción para seguir aprendiendo de forma comunitaria y enriquecedora, enfocada tanto en el crecimiento laboral como en el personal. Además, en estos espacios se presentan una diversidad de situaciones individuales que deben ser atendidas teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de cada estudiante.

En relación a las limitaciones extraídas, en un principio valoramos la opción de efectuar entre tres y cuatro entrevistas semiestructuradas para poder abordar la cuestión de la investigación de forma más completa. Finalmente, no se dieron las posibilidades para realizarlas todas, aún así hemos tenido la oportunidad de entrevistar a Isabel Villafaina, que nos ha facilitado su

experiencia en el ámbito educativo como regidora y persona implicada en el desarrollo de las escuelas de personas adultas.

Otro apunte a destacar es que el trabajo se abordó originalmente en base al concepto de adultos, en cambio, progresivamente al estudio en profundidad, se adoptó la concepción de personas adultas por considerarse más adecuada e inclusiva.

De este viaje extraemos una variedad notable de conocimientos que van desde el origen de la educación para personas adultas, pasando por acontecimientos sociales, económicos y políticos, para acabar aterrizando en el presente, en el seno de una sociedad de carácter fluctuante, donde los acontecimientos cada vez ocurren más rápido, exigiendo así una adaptabilidad y flexibilidad por parte de todas las personas que la conformamos. Desde el principio la finalidad de esta investigación ha sido comprender y extrapolar las ideas más relevantes en el tema que nos concierne para permitir una mejor comprensión de este ámbito educativo.

En este sentido, para líneas de investigación futuras, se propone poner el foco de atención en el estudiante, en la diversidad de personas que forman parte de esta educación. Extraer mediante la información recopilada y una investigación en profundidad, datos cuantitativos que reflejen las experiencias de los diferentes grupos que se encuentran tras las puertas de las escuelas de personas adultas. Valorar sus contextos, tener en cuenta la familia y los grupos de iguales. De esta manera, se lograría obtener un análisis más completo mediante la recopilación de información en base a distintas variables que facilitasen la visibilización y notoriedad de estas personas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alegría Contente, P. (2022). Aproximar las enseñanzas formales y las no formales: una confluencia necesaria. *Participación educativa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ddfeba99-5631-4477-9fd0-768dc3f39883/pe-n12-art01-pilar-alegria.pdf>

Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (42), 531-550. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>

Bayona Aznar, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *En Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (Num. 7, pp. 13-15). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218559>

Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>

Comneno, C. L. (1955). Un concepto de educación. *Revista española de pedagogía*, núm. 51, pp. 163-175. <https://revistadepedagogia.org/xiii/no-51/un-concepto-de-educacion/101400058526/>

CONFINTEA (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos Hamburgo, Alemania 14-18 de julio de 1997: Informe Final. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>

CONFINTEA (2022). Conferencias Internacionales de Educación de Adultos. UIL. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confintea>

Criado Aguilera, J. I., & Pérez Díaz, M. T. (2022). La educación no formal e informal: entornos de aprendizaje necesarios para los nuevos retos sociales. *Participación educativa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6664bf04-468a-4437-be76-494a424ef986/pe-n12-art02-injuve.pdf>

Cruz, Sayavera. S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (8), 31-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6602800>

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Compendio. Editorial UNESCO. Paris. Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Díez Prieto, A. (2015). La reforma educativa de la LOMCE. *Educación (nos)*, (Núm. 71, pp. 4-7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5198349>

Esteban Bara, F. y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>

Fombona, J., García, Soledad, M., Sierra, B., Pascual, M. A., & Molina, S. (2019). Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(1), 7–21. <https://doi.org/10.14201/et2019371721>

Fuertes, C., Planas, A. (2013). Cultura y transmisión de los derechos humanos/culture and transmission of human rights. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19(Special Issue), 187. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42024>

Gago, A. (2013). Los sindicatos mayoritarios españoles, CCOO Y UGT, ante la crisis económica: ¿Declive o revitalización?. *Anuario Del Conflicto Social*, (2). <https://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6359>

García Carrasco, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, v. 5, pp. 11-32. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/173595>

Giddens, A. (2001). El gran debate sobre la globalización. Pasajes: *Revista de pensamiento contemporáneo*, núm. 7, 2001, 63-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300287>

Giddens, A., Sutton, P. W. (2018). *Sociología 8a edición* (F. M de Bustillo, Trans.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 2017).

Glossary UNESCO (2015). IIEP Learning Portal. Unesco.org. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/e>

Groves, T. (2009). El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983. Madrid: Uned. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:GeoHis-Tgroves>

Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). Tendencias pedagógicas. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.006>

Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J., & Tiana Ferrer, A. (Eds.). (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación (Vol. 92)*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1334>

Informe Mundial UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones Unesco. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Jezine, E., Prestes, E., Beltrán, J., & Montané, A. (2020). La educación a lo largo de la vida: lógicas sociales y marcos de análisis. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7459>

León, Aníbal. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102007000400003&lng=es&tlng=es.

Ley de Instrucción pública, de 10 de septiembre, autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita (BOE, núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, núm. 199, de 18 de julio de 1945, páginas 385 a 416). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, núm. 187 de 6 de agosto de 1970). Madrid. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Liliana Tamer, N. (2012). Educación de adultos: una mirada al futuro. Pensar la educación para Iberoamérica Tomo 1 (pp. 287-308). <https://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Tomo-1-Pensar-la-educaci%C3%B3n.pdf#page=288>

López Martín, R. (2019). La figura del maestro y la cultura pedagógica en la España franquista. Reflejos desde la literatura. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2019, vol. 24, num. 87, p. 97-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109625>

López Melgarejo, A. M. (2019). La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 267-286. <https://doi.org/10.6018/educatio.387121>

Lorenzo Vicente, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural. *Revista complutense de educación*, 4(1), pp. 89-118 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150112>

Luengo Navas, J. J. (2004). La educación como objeto de conocimiento: el concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Biblioteca Nueva. <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

Mañllo García, A. (1957). Actividades de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. *Revista de educación*, n. 66 ; p. 19-23 <http://hdl.handle.net/11162/82673>

Marín Ibáñez, R. (1988). De la educación de adultos a la educación permanente. *Revista Española de pedagogía*, 395-419. <https://revistadepedagogia.org/xlvi/no-181/de-la-educacion-de-adultos-a-la-educacion-permanente/101400043425/>

Medina Fernández, Ó. (2012). La educación para adultos. ULPGC. <http://hdl.handle.net/10553/55854>

Medina Fernández, Ó. (2017). Universidades populares y pedagogía social. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds, (10), 71-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638830>

Medina Fernández, Ó. (2020). La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 12–25. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.01>

Medina Fernández, Ó. (2021). Política Educativa y Educación de Personas Adultas. Crónica. *Revista de pedagogía y psicopedagogía.*, (6), 129-147. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/112>

Medina Ferrer, B., Llorent García, V. J., & Llorent Bedmar, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias Sociales*, 19 (3),511- 522. <https://doi.org/10.31876/rcs.v19i3.25640>

Merino Fernández, José V. (2011). La Educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. *Quaderns d'animació i educació social*, ISSN-e 1698-4404, N°. 14, 2011. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592206>

Ministerio de Educación y Ciencia (1986). Libro blanco. Educación de adultos. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/libro-blanco-educacion-de-adultos/educacion/906>

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, España. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/d/913/19/0>

Ministerio de Educación y Ciencia (2004) Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/una-educacion-de-calidad-para-todos-y-entre-todos-propuestas-para-el-debate/administracion-educativa/22313>

Ministerio de Educación y Ciencia (s.f.). Serie Informes Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración. <Http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/29.htm>

Monclús Estella, A. (1991). Pautas de la educación de adultos en la actualidad. *Revista de educación* (núm. 294, pp. 49-65). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9587ccf1-6ff7-462c-9559-0810c474a7c3/re29403-pdf.pdf>

Moreno Martínez, P. L. (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos. *Revista de educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992/re1992-07.html>

Moreno Martínez, P. L., & Viñao, Frago A. (1997). La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. *Educación de adultos* (pp. 23-46). Ariel. https://www.researchgate.net/publication/342663579_La_educacion_de_adultos_en_Espana_s_iglos_XIX-XX_Historia_de_una_realidad_cambiante_y_multiforme

Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 167-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370849>

Pérez de Guzmán Puya, M. V., & Sarrate Capdevila, M. L. (2005). Educación de personas adultas situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 41-57 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45801dfe-5f5c-4ec1-bda8-ccb137fee3a/re33603-pdf.pdf>

Pericacho Gómez F. J. (2013). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

Plancarte, R. (2015). ¿ Son racionales las normas sociales?. *Espiral (Guadalajara)*, 22(64), 9-40. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652015000300001&lng=es&tlng=es.

Puelles Benítez de, M. De(1999). Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos. 2ª parte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=321701>

Puente Azcutia, J. (2000). La evaluación del sistema educativo español. *Revista de educación*, 321, 81-96. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1c360e2d-ee75-4e6b-ab82-9587739f4cd0/re3210708137-pdf.pdf>

Ríos González, M. F. (2008). Las conferencias internacionales de la UNESCO y la educación permanente. *Revista de humanidades*, (15), 253-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766546>

Rumbo Arcas, B. (1998). Política y didáctica de la educación de adultos (1821-1939). *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, 1998, 2: 181-202. ISSN: 1138-5863. <http://hdl.handle.net/2183/7717>

Rumbo Arcas, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educación* (vol. 52/1, pp. 93-106). <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/v52-n1-rumbo>

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Editorial Ariel.

Tiana Ferrer, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1991/re294/re294-01.html>

Tiana Ferrer, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de educación*, núm 344. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2007/re344/re344-05.html>

Tünnermann, C. B. (1995) La Educación permanente y su impacto en la educación superior. *Nuevos Documentos sobre Educación Superior* nº 11, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120441>

Uriarte, L. M., & Acevedo Ruiz, M. (2018). Sociedad Red y Transformación Digital: hacia una evolución de la consciencia de las organizaciones. *Economía industrial*, (407), 35-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535706>

Vázquez Ramil, R., & Porto Ucha, Ángel S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

Vázquez Astorga, M. (2021). Escuelas para la educación de adultos en Zaragoza: historia de una realidad cambiante (1838-1907) (Nº. ART-2021-132805). https://www.researchgate.net/publication/368981544_Escuelas_para_la_educacion_de_adultos_en_Zaragoza_historia_de_una_realidad_cambiante_1838-1907

Verdeja Muñoz, M. (2020). El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. *Voces de la Educación*, 50-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601831>

Viñao Frago, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más?. *Historia y memoria de la educación*, 3 (2016): 137-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455669>

9. ANEXO

9.1 Crecimiento personal y laboral en las escuelas de personas adultas: Entrevista a Isabel Villafaina

En el marco de nuestra investigación sobre la educación de personas adultas, hemos tenido la oportunidad de realizar una entrevista a Isabel Villafaina, quien ocupó el cargo de regidora de educación desde el 2019 hasta el 2023 en el municipio de Vallirana. Ha estado involucrada activamente en el ámbito educativo y ha desempeñado un papel clave en la implementación de mejoras en la localidad. Es importante destacar que nos ha brindado su pleno consentimiento para realizar la entrevista y grabarla en formato audio.

A lo largo de esta se tratan asuntos diversos de las escuelas de adultos, en concreto entorno a la alfabetización, la escuela de personas adultas como segunda oportunidad, la formación del profesorado, la falta de visibilización de estas escuelas, la motivación por aprender de los alumnos, la diversidad en las aulas, la perspectiva económica de la educación y se exponen retos y propuestas futuras. También se aborda el caso específico de Vallirana puntualizando aspectos sobre los docentes presentes y las instalaciones. En este sentido, acerca de la última pregunta sobre el fomento e inversión en la localidad, no hemos profundizamos por ser un tema en el que la entrevistada prefería no inferir.

9.1.1 Función alfabetizadora de las escuelas de personas adultas y papel inclusivo en la sociedad

Maria: Bueno Isa, tengo algunas preguntas pensadas pero estoy totalmente abierta a que me aportes tu más sincera opinión y tu perspectiva sobre la experiencia que tienes entorno a las escuelas para personas adultas.

Isabel: Perfecto, será un placer poder hablar del tema y sacar una conversación enriquecedora.

Maria: Estoy segura de que sí. Para empezar me gustaría que hablásemos un poco sobre la historia de las escuelas de adultos, para poder contextualizar, y a partir de aquí fluimos hacia los aspectos de más actualidad.

Isabel: Me parece bien. En cuanto a historia pasada puedo hablarte sobretodo del analfabetismo. Es importante saber que dentro de las diferentes leyes que ha habido, *l'escola d'adults* quedaba con un papel de alfabetización, de gente que no había podido ir a la escuela.

Maria: De forma suplementaria?

Isabel: Sí, primero de todo de gente que incluso no había podido ir al colegio o habían ido solo unos años porque habían tenido que trabajar. Seguir estudiando ni se lo planteaban, entonces era eso, muy básico. Después, con los flujos migratorios, toda la gente que, como mis padres, emigraron de Extremadura a Cataluña, aquí te encuentras que hay otra lengua. Pues entonces también se jugaba con *l'escola d'adults* para el tema de idiomas. Pero siempre desde esa perspectiva mucho más, cómo te diría...Precaria. Es decir, no de especialización, sino de consolidar lo mínimo para poder tirar, pero no como una escuela de segunda oportunidad, que hoy en día ha cambiado *d'escola d'adults* a *formació al llarg de la vida*.

Maria: Sí, a lo largo del tiempo han cambiado bastante los conceptos entorno al tema.

Isabel: Sí, porque quieren, a veces acertadamente y otras no, integrarlo de una manera que tampoco se acaba de ver. Hay que tener en cuenta que hay muchos tipos *d'escoles d'adults* y depende mucho de tu entorno socioeconómico. Porque sí que hay una estructura y base similar pero depende del contexto hay más problemas para adaptarse. Al final yo creo que *les escoles d'adults* tienen un fondo social más importante del que nosotros queremos darle. Es una herramienta...

Maria: ...de inclusión

Isabel: De política pública, tanto de inclusión, tanto de educación, tanto de... Que ahora afortunadamente se empieza a hablar de esto, de salud mental, generar autoestima, salud física porque una cosa no quita la otra, sociolaboral... Tiene un papel super importante. Bueno es que yo, soy una fan de *les escoles d'adults*. Creo que no tienen el reconocimiento que tendrían que tener porque va muchísima gente allí que por diferentes motivos tiene una fragilidad. Fragilidad en el sentido desde el perfil de la alfabetización a chicos que alomejor no han acabado la ESO y no tienen ni el nivel para hacer un ciclo formativo de Grado Medio, se les da la oportunidad. O tienen Grado Medio pero no Grado Superior y no pueden entrar, sabes... Pero las plazas son lo que son. Y después hay gente que son más adultas, porque al final dentro de *l'escola d'adults* tienes un abanico de edades brutal. Alomejor tienes personas que muchas a veces alomejor tienen un trabajo y no están bien en el trabajo o porque los han despedido, o aquellas que, aunque sean menos y estaría bien que fueran más, han estudiado una cosa pero prefieren otra y vienen a estudiar porque les apetece hacerlo. Creo que todavía nos falta mucho de verlo como una oportunidad, no como un fracaso de es que tengo que ir allí porque por lo que sea no he utilizado el cauce formal.

Maria: Totalmente.

Isabel: Es que hay muchísima gente que se queda por el camino, por diferentes motivos.

9.1.2 Formación del profesorado y redes municipales

Isabel: También hay que separar, y eso lo he aprendido siendo regidora y para mi tiene mucha importancia, no es lo mismo tener un Grado en educación que ser maestro.

Maria: La vocación te refieres, ¿no?

Isabel: Exactamente, es algo que se ve. Yo soy partidaria de que hubiera un Grado de educación de la ESO, porque al final el profesorado de la ESO y FP son personas que tienen otras carreras y por el motivo que sea, por cuestiones económicas o comodidad, acaban en la docencia. Pero no han decidido ser docentes. Entonces yo creo que haría falta un perfil, que es difícil porque tienes que ser muy transversal, pero como mínimo hay una base. Ahora afortunadamente, por una parte es afortunado porque están las capacitaciones, que dan una base pero yo me acuerdo que cuando estudiaba tú tenías una carrera, ibas a un instituto, hacías un número de horas de clases y ya podías ser profe. Sin tener en cuenta muchísimas habilidades que creo que tienes que tener.

Maria: ¿La capacitación a la que te refieres es el Máster en Profesorado? Que antes era un curso.

Isabel: Sí, exactamente.

Maria: Pero claro, este Máster no se especializa en dar clases a personas adultas, ¿no?

Isabel: No, es de la ESO, pero en *les escoles d'adults* los ciclos formativos son post ESO. Yo lo que he visto y también te tengo que decir, que el personal de *l'escola d'adults* de Vallirana para mi son excepcionales, o sea es vocacional total, implicación total, no sé, ya te digo, vuelan solas. Yo creo que es un perfil que te tienes que creer mucho, porque piensa que cada año, tu grupo clase, es tan heterogéneo... Que tienes que vivir diferentes situaciones...

Maria: Claro, afrontar algo así es difícil.

Isabel: Por eso te digo, te tiene que gustar mucho y tener muchísimas habilidades. Tienes que saber ponerte en tu sitio pero a la vez tener la flexibilidad. Entonces, a mi una de las cosas que me propusieron y me pareció super bien y se ha estado haciendo hasta ahora, es hacer salidas de cohesión. Desde un *escape room* a una excursión a Poble Espanyol o incluso celebrar el día de la tortilla. También depende del grupo, alomejor el grupo de alfabetización de señoras marroquíes, culturalmente les cuesta más salir o hacer algunas cosas, pues te adaptas. Esa

capacidad de empatía, de ser flexible, de ponerte y valorar las carencias, porque cada uno va a un nivel diferente. Para mí es espectacular.

Maria: Entonces, los docentes o las docentes que hay en *l'escola d'adults* de Vallirana, ¿qué formación han recibido? Son profesores como si pudieran serlo de la ESO y bachillerato?

Isabel: Son profes que tienen carrera universitaria y se han adaptado. Y después tenemos profes que alomejor lo son en otros institutos y como son pocas horas pueden complementarlo y venir a aquí. Depende de las horas. También te digo, a veces encontrar profes es muy difícil, porque hay una carencia de profes. Además, alomejor para hacer un Ciclo Formativo de Grado Superior sólo necesitas 10 horas a la semana de inglés porque solo tienes ese grupo de 8-10 personas. Como administración también tienes que valorar los costes, es decir, alomejor por 10 horas no te viene nadie y obviamente tienen que tener la capacitación porque es escuela oficial.

Maria: Entiendo. Pero entorno a lo que hablábamos de la empatía y vocación, va integrado en esos docentes, en su persona, pero en cuanto a formación para educar o estar para esas personas adultas, ¿hay alguna formación explícita para esos docentes?

Isabel: No hay nada en cuanto a eso. Si que es verdad que ellos internamente tienen una *xarxa* de escuelas y como todos los profes se forman. Pero como todo, va evolucionando y te vas adaptando a las circunstancias.

Maria: ¿La *xarxa* va entorno a los centros que la han promovido o cómo?

Isabel: Hay una inspección educativa, nosotros somos *escola d'adults* municipal, el personal es trabajador del ayuntamiento. Hay muchísimos tipos de consorcios y nosotros tenemos la suerte de estar en esa *xarxa*, no todos los centros están en una *xarxa*. Al final tienes una línea por donde llevarlo todo. Hasta hace poco nosotros no teníamos la web, después también está la formación de adultos a distancia, en el IOC.

Isabel: En la educación postobligatoria falta mucha oferta pública. Falta muchísima inversión en lo que no es obligatorio. En este sentido, *l'escola d'adults* va recogiendo, creo que habría que darle una vuelta y hacer que...Esque no me gusta utilizar el concepto de segunda oportunidad parece que sea un fracaso.

Maria: La cuestión es que se concibe así, ese es el problema.

Isabel: Antes, quien no podía estudiar era porque no tenía dinero y tenía que trabajar. Arrastramos un poco esa concepción. Por ejemplo, todavía pensamos que los trabajos manuales son para gente que no ha llegado.

Maria: Sí, se asocia.

Isabel: Sí, culturalmente llevamos esta mochila. En la Diputación tenemos un proyecto que se llama full de ruta que hacía mucho acompañamiento en ese sentido. Decir, a parte de la orientación, qué necesita esa persona porque al final cada uno viene con una mochila diferente. En Educación Primaria hay mucha diversidad, cada vez más, porque hay muchas necesidades educativas especiales, muchos dictámenes y hay diferentes ritmos, pero al final son todos de la misma edad pero dentro de la diversidad existente está algo más controlada. En *l'Escola d'Adults*, tienes casos de personas de 60 años que no saben escribir, chicos de 18 años que son inscritos por sus padres para tratar de reengancharlos a los estudios, gente que la han echado del trabajo... Es complicado. También hay que tener en cuenta los movimientos sociales. En 2008 con la crisis que hubo, echaron a mucha gente y tuvieron que formarse. También te puedes encontrar gente que se ha quedado en el paro y se ha planteado formarse en algo, gente que alomejor tenía la espinita y se han atrevido a acercarse. Entonces, viene cada uno con una edad diferente, un bagaje diferente e incluso con un nivel cognitivo diferente. Hay gente muy inteligente que alomejor no se lo ha creído y vas tirando por la vida.

Maria: Alomejor por el ritmo marcado en la escuela.

Isabel: O simplemente por la propia vida, tus propias circunstancias. Vallirana tiene un nivel socioeconómico mediano tirando a bajo y eso conduce a no tener los mismos recursos. Creo firmemente que debería reconocerse la labor que se está haciendo allí, falta reconocimiento, mucho reconocimiento.

9.1.3 Falta de reconocimiento de la escuela de personas adultas en Vallirana y propuestas

Maria: Y cómo se le puede dar el reconocimiento que merece?

Isabel: Yo creo que para poder entender tienes que conocerlo, si no lo conoces no sabes que existe. Sabes que hay una cosa allí pero no sabes cómo funciona. Quizás habría que darle más publicidad y más recursos. Nuestra *Escola d'Adults* está en el Casal de Joves de forma provisional, todavía no tiene un sitio digno, un espacio propio. Empezó estando en el Pompeu, después pasaron a un piso donde estuvieron muchos años y posteriormente a unos módulos que son como barracones al lado del Pompeu. En los módulos tenías la sensación de que el reciclaje era para *l'Escola d'Adults*, no había una inversión potente, de decir vamos a hacerlo

bien. Por ejemplo, la inversión que tienen les *Escoles Bressol* no la tiene *l'Escola d'Adults*. Ahora donde están, están bien, porque claro estaban en un piso y en unos módulos.

Maria: Claro, si comparamos la situación de antes con la de ahora, si, está bien pero no implica que sea lo que debería ser.

Isabel: Claro. Yo considero que es una de las políticas públicas que menos cuesta, por lo menos en Vallirana, que tiene menos coste, pero que tiene un impacto social brutal. En este sentido, ¿Quién hace evaluación de políticas públicas?, se hacen muy pocas. Opiniones las que quieras, pero la evaluación de políticas públicas para ver exactamente la trazabilidad por ejemplo. Además, que es muy transversal.

9.1.4 La idea del fracaso asociada a la falta de titulación

Isabel: Siempre se habla de fracaso escolar. Cuando pensamos en educación, pensamos mucho en las etapas obligatorias, que si me apuras mucho incluyo hasta la Universidad, pero después realmente ya no es. Pero realmente el fracaso es cuando tú no tienes ganas de formarte nunca más. Al final tú tienes que tener...

Maria: Esa inquietud

Isabel: Claro, de desarrollo personal, de formarte. Tanto sea hacer un máster por ejemplo, cómo formarte en algún oficio por el simple hecho de tener más conocimientos.

Maria: Es la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, que se ha desarrollado desde principios de este siglo. Algo que me sorprende es el cambio de conceptualizaciones entorno al tema.

Isabel: Estos cambios los asocio al tema de la acreditación, por ejemplo la ACTIC. En general tienes que estar acreditando constantemente o enseñar un título para saber qué tienes. En muchos casos el profesional lo hace la experiencia. Sí que es verdad que tienes que seleccionar, pero por ejemplo inventaron una acreditación para personas del ámbito sociosanitario. Tienes que tener ciertas titulaciones oficiales pero al final esta acreditación no dejó de ser un tipo de formación de adultos, en otro formato, más general. Se hizo básicamente porque había una necesidad de personas para poder trabajar en ese ámbito, sino posiblemente no se hubiera llevado a cabo. Me parece bien que se profesionalicen algunos ámbito pero es eso, no deja de ser formación para adultos. Y volviendo a lo que hablábamos sobre formarte sin esperar un título o una acreditación, creo que como sociedad nos da mucho miedo el fracaso propio con lo cual evitamos ver el fracaso del de al lado, porque al final es un reflejo del propio.

9.1.5 Centros de segunda oportunidad y la relación con el mundo laboral

Isabel: Cuando hablamos de *les escoles d'adults* todavía tenemos muy en mente la concepción de que es una escuela de segunda oportunidad para poder acceder a formación reglada para después poder tener un mejor futuro laboral. Eso es todavía lo que se piensa. Y una *escola d'adults* si nos empezamos a creer que es un aprendizaje a lo largo de la vida tiene que ser otra cosa. Tiene mucho que ver con la idea piramidal en el sentido de un proceso lineal que hay que seguir. Hacer la ESO, Bachillerato/Ciclo Formativo, Grado, Máster... Cada uno dentro de su evolución puede tomar diferentes caminos. Es como que para aprender me tengo que sacar un título. No se asocia a la idea de querer aprender como crecimiento personal. Creo que hay que separar la "finalidad de".

Maria: Crees que el tema está en cómo se concibe socialmente? Y por qué se concibe así?

Isabel: Se concibe así porque *les escoles d'adults* son las hermanas pobres de la educación. Nadie se está planteando realmente la función que tienen, la herramienta de integración, de política pública, de inserción en todos los sentidos, es super transversal. No es solo con una finalidad económica, también con una finalidad de autoestima, de mejora personal pero también comunitaria. La vida debería ser eso, poder enriquecernos cada uno según sus inquietudes.

Maria: En ese sentido, cada vez somos más egoístas.

Isabel: Totalmente. Es como que, aunque no me guste llamarlo así, se concibe como que la gente no merece segundas oportunidades. Creo que habría que sentarse realmente y hacer esa reflexión.

Maria: ¿En espacios comunitarios por ejemplo?

Isabel: Sí, por ejemplo.

Maria: Pero es que realmente no se le da la importancia, entonces no se lleva a cabo.

Isabel: Exactamente. Y si se le da la importancia es porque hay un trasfondo económico, de regularizar alguna cosa. Incluso a veces tienes que adaptarte a lo que marca la Unión Europea por ejemplo. Al final en estos espacios hay unas directrices a seguir, pero no hay una voluntad real de enriquecimiento personal. Y en la Administración tu categoría profesional depende de la titulación que tengas. Creo realmente que hay un error en concebir las escuelas de adultos como espacios de segunda oportunidad donde se inscriben las personas que no han podido

seguir el curso normativo por los motivos que sea. La idea es que las personas puedan formarse porque tienen inquietudes e interés en hacerlo.

Maria: En este sentido volvemos a la idea de compensación y sustitución porque acudes para poder adaptarte al mercado laboral.

Isabel: Sí, es un tema económico principalmente, pero también social. Porque nos guste o no, se encasilla a las personas según las titulaciones. Se infravaloran algunos estudios por encima de otros.

Maria: Etiquetas.

Isabel: Sí, etiquetamos según es mejor o peor. Y *l'escola d'adults* tiene una etiqueta y encima escondida.

Maria: Quieres decir que no se da a ver.

Isabel: Sí, para mí sí. Al final, “si no lo comunicas, no existe”. A *l'escola d'adults*, por diferentes motivos, no se le ha dado la relevancia que tendría que tener. Toda la educación tiene importancia. Para mí *les escoles d'adults* son igual de importantes que un Instituto o una escuela de primaria. Pregúntale a alguien del pueblo donde está cualquiera de los dos institutos del pueblo y sabrá decírtelo. Pregúntales por *l'escola d'adults*... No tenemos ni un cartel que la identifique, no hay notoriedad. Si se hicieran festividades como las *nadales de l'escola d'adults*, el concierto final de *l'escola d'adults*... Al final la gente reconocería el lugar. Si tienes una motivación porque por ejemplo te han despedido...

Maria: ...o ha querido dejarlo esa persona.

Isabel: Sí, pero normalmente la motivación viene más cuando tienes una obligación, es así. Yo conozco un caso de un chico que tiene dificultades por motivos de salud y afortunadamente, que no todo el mundo lo hace, decidió que no quería ser un pensionista con la edad que tenía. Eso supuso tomar las riendas de su vida y decidir a qué quería dedicarse, él lo tenía claro. Se formó para la prueba de acceso del Ciclo Formativo Superior, le costó sacarse algunas asignaturas porque llevaba mucho tiempo sin estudiar, pudo acceder al Ciclo que quería y está ejerciendo de ello. Ha tenido esa motivación, y decidió hacerlo y cumplir lo que él quería para su vida. Muchas veces te pasa algo así y anímicamente no tienes esa visión, no piensas o ni sabes, entonces se te abre un mundo. En cambio si tu ves ya ves una funcionalidad, una integración dentro del sistema educativo, una normalidad, que no pasa nada por tu condición, alomejor te planteas cosas que pueden cambiar tu vida. Pero esa importancia, esa presencialidad, esa notoriedad no está.

9.1.6 Visibilización de las escuelas de adultos y metodología implementada

Maria: Crees que la falta de notoriedad se extrapola a otras *escoles d'adults* que conoces?

Isabel: Al final si tú tienes una *escola d'adults* que un centro con las condiciones necesarias y funcionan, se hacen notar en mayor medida. Hay municipios que tienen infraestructuras mejores y en consecuencia pueden llevar a cabo mejores proyectos. A veces conviven con institutos, pero depende qué institutos. Una cosa que a mi parecer no es la mejor opción y los docentes de *l'escola d'adults* de Vallirana tampoco, es poner nuestro centro en el instituto público del pueblo. Creo que hay que desvincularlo, porque las personas que acceden a *l'escola d'adults* porque no se han podido sacar la ESO, no puedes insertarlas en el mismo sitio donde no pudieron sacársela.

Maria: De esta forma posiblemente se asociaría al modelo escolar.

Isabel: Claro. Igual que en la etapa 0-3 están métodos como el Montessori y hemos evolucionado a mejor, ¿tú crees que alguien se ha planteado económicamente como es el panorama de les *escoles d'adults*? No es lo mismo un chaval de 16 años que una señora de 60.

Maria: Claro, y esto respecto a los docentes, los métodos que aplican en *les escoles d'adults* son como los del modelo escolar?

Isabel: No es la misma metodología porque son menos por aula, normalmente.

Maria: Pero la forma de enseñar?

Isabel: No, yo creo que es mucho más personalizado. En Vallirana hay menos gente, alomejor hay menos gente porque la gente no lo sabe o porque tenemos los recursos que tenemos. Pero es que muchas veces la gente no sabe...no sabe...

Maria: Que está esa opción

Isabel: Exactamente

9.1.7 Afrontar la diversidad en las aulas

Maria: Entonces la figura del docente es complicada, es decir, se tienen que adaptar a la situación en cada contexto que se les presenta. Pero, ¿tienen los recursos para enseñar en este tipo de centros con tanta diversidad y situaciones cambiantes?

Isabel: Quieres decir que si todos los docentes que van a *l'escola d'adults* tienen una formación homogénea adaptada a la casuística que se pueden encontrar en el aula. No. Son los años de experiencia lo que les permite enseñar en estos espacios. Se van formando y haciendo cosas, pero también el estar en una *xarxa* les da mucha seguridad porque lo que tu no sabes lo sabe el otro.

Maria: Es decir, como un apoyo comunitario.

Isabel: Sí. Pero es que incluso cada año nos hemos encontrado con casuísticas diferentes. Hay que valorar las situaciones que se presentan cada año porque son distintas. Y algo a tener en cuenta es la motivación de los estudiantes, tener una motivación. Hay casos en los que los padres tratan de que sus hijos se inserten de nuevo en la educación y los traen a *l'escola d'adults*, si ellos mismo le encuentran el sentido a estar allí, harán por mejorar y tendrán ganas de aprender y crecer, pero si no ven el por qué, perderán el tiempo. Lo mismo se extrapola a las personas de más edad, pero si tienes un compromiso contigo mismo o lo haces porque es lo que quieres hacer, nadie te obliga y por tanto la actitud y motivación es diferente.

Maria: En ese sentido, creo que es lo que hablábamos de que la motivación al final es ingresar en el mundo laboral.

Isabel: Ahí está. Yo creo que el porcentaje más alto de gente que al final decide volver a formarse, aunque algunos tienen la espina de formarse por gusto y crecimiento personal, pero mayoritariamente es para tener un mejor acceso al mercado laboral. Y creo que aquí es donde está uno de los errores y donde habría que replantear la función de la escuela *d'adults*. A nivel de socialización y de inclusión entre otras cosas. Te da una visión diferente y enriquecedora. Yo creo de verdad, y como hemos comentado, que no tienen el reconocimiento social que deberían tener. Y al final cualquier tipo de asociación, por decirlo de alguna manera, lo hacen las personas que lo forman, la implicación de las personas, los valores, el compromiso individual y del grupo... En un mismo colegio por ejemplo, hay clases que funcionan mejor y otras que presentan más dificultades, y es el mismo colegio y el mismo plan educativo. Alomejor son profesores que incluso dan el mismo curso o la misma etapa. Hay que tener en cuenta tantas cosas... El entorno de los niños, las familias, de las circunstancias de los profesores, del plan educativo del centro...

Maria: Totalmente, el contexto es muy importante.

Isabel: A nivel d'escoles d'adults para mí son unos superhéroes, porque ya te digo es como ¿qué me voy a encontrar este curso?

Maria: Claro. Y que es preocupante que teniendo en cuenta la diversidad y la función social que ejercen les escoles d'adults, que no se aborden como debería.

Isabel: Es lo que hemos estado hablando. La visibilización simplemente con un cartel que ubique el lugar y además actividades que la fomenten haría mucho. Por ejemplo las bibliotecas antes eran espacios más rígidos, ibas a leer o estudiar y no había más allá. Ahora han evolucionado, se hacen actividades en grupo, monólogos, lecturas e intercambio de ideas... Han evolucionado en ese sentido, y es lo que haría falta en *l'escola d'adults*. Pero esque en el mundo de la educación falta mucha docencia. Es lo que hablamos, falta mucho reconocimiento... Que los colegios también tienen una función social brutal...

Maria: Si, si, totalmente, pero esque es lo que hablamos, toda la educación tiene una función importante

Isabel: Claro, no es que uno sea más que otro, esque tendrían que ser todos. Cada uno en su...

Maria: ...forma

Isabel: Sí. Y por ejemplo a mí me gusta mucho y me parece enriquecedor cuando en *l'escola d'adults* en los cursos de alfabetización hacen actividades que tienen que ver por ejemplo con la cultura gastronómica de los distintos países. Es un momento que comparten las alumnas...

Maria: Y compartes la cultura de la otra persona y ves cómo se desenvuelven también.

Isabel: O entre ellas mismas. Porque alomejor por el motivo que sea no tienen tantos espacios para socializar. Afortunadamente va cambiando la cosa. Por ello creo que tiene un potencial brutal, que habría que desarrollarlo más junto con la orientación. Además, debería ser un *tastet* no solo de formas regladas, también de otros tipos de formaciones no regladas, para que la gente se pueda desarrollar.

Maria: Claro. Al final se da mucha importancia a lo institucionalizado.

Isabel: Porque tienes un peso laboral. Te formas para en principio tener un mejor sueldo y una mejor vida. En principio, que no significa que tengas una mejor vida. Pero sí que es

verdad que el dinero no da la felicidad pero ayuda mucho. Al final está muy vinculado al tema sociolaboral. Debería agrupar todos los tipos de educación, pero es difícil.

9.1.8 Estigmatización y reflexiones sobre la educación al margen de la institucionalización

Maria: Y crees que hay una estigmatización de las personas que están en las escuelas de adultos?

Isabel: Estigma depende de los ojos que lo vean, de la etiqueta que ponga cada uno.

Maria: Pero socialmente, es un poco de lo que hemos hablado, se asocia al fracaso.

Isabel: Sí. El nombre de la segunda oportunidad es básicamente porque la primera no lo has hecho. Hoy en día se considera que si una persona por ejemplo de 30 años no ha estudiado es porque no ha querido. No se valora el contexto y la circunstancia de la persona.

Maria: No se empatiza.

Isabel: Exactamente. Antes la segunda oportunidad se asociaba de forma positiva, te decían como “no has podido, pero ahora podrás”. Se dice que las segundas partes nunca fueron buenas, de forma negativa. Ahora se habla de la educación *al llarg de la vida*, vale, pero es como todo, tienes que invertir, creer, informar...

Maria: Totalmente.

9.1.9 Inversión en las escuelas para personas adultas y el caso de Vallirana

Isabel: Haciendo una lectura positiva, aún suerte que tienen un nombre y que son escuelas *d'adults*. Porque poniéndole nombre existe. Pero falta mucho. Hay que hacer una evolución que aún no se ha hecho. Hay que crear una revolución pedagógica que se ha hecho en otros ámbitos, como en la etapa 0-3 por ejemplo.

Maria: Crees que no se ha investigado lo suficiente?

Isabel: Puedes hacer todos los programas, todos los estudios... que como no inviertas, lo pongas en práctica y hagas pruebas piloto, no funciona.

Maria: Y en l'escola d'adults de Vallirana se han hecho pruebas piloto?

Isabel: No. Por eso me remito a lo anterior, creo que no se ha invertido lo suficiente, no se ha puesto en la importancia que tiene que tener y creo que habría que darle una vuelta en el sentido mucho más allá formal y de que te formes para poder acceder a otra formación. Está todo muy encarado en ese sentido. Sí que está por ejemplo el curso de alfabetización donde están sobretodo señoras mayores, y esto ejerce una función social. O por ejemplo, el colectivo de mujeres magrebíes. En estos casos está más enfocado a integrarse en la sociedad. Por ejemplo si quieres obtener la nacionalidad haces el examen para obtenerla, tienes un objetivo pero en realidad si lo pensamos también es para optar a un puesto de trabajo.

Maria: Por lo general, por lo que hemos comentado, sí.

Isabel: Yo creo que la formación no tiene que ser únicamente para poder acceder a un puesto de trabajo mejor, y así tener un sueldo mejor...Que al final esta visión la va a tener siempre, si eres trabajador vas a buscar un futuro mejor. Pero también tendría que tener esa parte de formación real a lo largo de la vida, de desear aprender...Eso es lo que creo que falta fidelizar, decirlo realmente y...

Maria: Proyectarlo

Isabel: Exactamente

9.1.10 Retos de la escuela de personas adultas de Vallirana

Maria: Para ir acabando, ¿cuáles crees que son los retos a los que se enfrenta la escuela de adultos de Vallirana y cómo consideras que hay que abordarlos?

Isabel: Uno de los principales retos por ejemplo, es encontrar una ubicación solo para ellos y a partir de ahí crecer. Porque al final si tu no tienes un...un...

Maria: ...un establecimiento

Isabel: ...un espacio, sí, donde puedas hacer unas actividades, tampoco te puedes dar a conocer con lo cual tampoco puedes ampliar la cartera, y no amplías la cartera si no tienes usuarios. Entonces no puedes desarrollarte, estás ahí como estancado. Sí que es verdad que cada año tienes un grupo heterogéneo y te adaptas a eso haciendo actividades como escapes rooms, salidas, excursiones al teatro, cosas más lúdicas, culturales... Pero si quieres celebrar festividades como el Sant Jordi o simplemente alguna exposición de algo, no puedes porque no tienes espacio. Entonces, tienes esa limitación que como nosotros muchos otros centros la tienen, e incluso algunos ni tienen centros. En nuestra escuela por ejemplo tenemos personas de otros municipios. Y sí que es verdad que en Vallirana el acceso a *l'escola d'adults* se

facilita mucho en términos económicos. Pero más allá de las cosas que haces con los grupos, no nos hemos podido expandir. Y realmente es importante, yo al menos creo que tendría que ser una continuidad de la formación en el municipio. Y que aunque mayoritariamente la motivación venga por un tema de mejora laboral y económica, sí, es una realidad y es lícita, lo único que no se tendría que ver sólo de esta manera. Y esta otra parte de despliegue de otro tipo de actividad no hemos tenido oportunidad de hacerlo.

9.1.11 Limitaciones y propuestas de mejora

Isabel: Además, creo que *les escoles d'adults* no tienen la notoriedad que tienen que tener y creo que una de las cosas que habría que plantearse sería hacer una valoración de políticas públicas, real, al detalle del impacto que tienen *les escoles d'adults* en cualquier municipio. Es un tema que abarca muchos campos, incluso en relación a la familia. Si tú estás bien y feliz con lo que estás haciendo al final se lo comunicas a la gente que está a tu alrededor. Si tienes referentes que te inspiren y te animen a seguir aprendiendo, a desarrollarte personalmente en todos los aspectos, tiene un impacto en tu progreso. El problema es que los que somos de Clase Trabajadora, que somos los que dependemos de un puesto de trabajo, asociamos de forma general lo que vamos a estudiar con las salidas profesionales que tendremos. ¿Esto tiene salida o no tiene salida?, al margen de aprender para el desarrollo personal desvinculado del mercado laboral. La felicidad y el éxito parece que se relacionen con un tema económico, y al final es algo propio del sistema en el que vivimos, sería muy difícil cambiarlo. En ese sentido, creo que *les escoles d'adults* deberían ir más allá, no solo una pruebas de acceso, de alfabetización... Alomejor debería ser incluso un muestrario de lo que hay en el mercado.

Maria: Totalmente.

Isabel: Otro punto importante y que es una premisa en la cual creo firmemente. Todos somos excelentes en algo.

Maria: Claro, pero encontrar en qué lo somos...

Isabel: Exacto. Ahí está. Hay gente que lo descubre y hay gente que no. Y ser bueno en alguna cosa no significa que tengas que hacerte millonario con ello, simplemente que eres feliz haciéndolo y que puedes llegar a un nivel de excelencia y de desarrollo que alomejor en otros ámbitos no podrías. En este sentido, creo que la orientación académica es un proceso que debería desarrollarse más, tenerse más en cuenta para que los estudiantes tengan un apoyo de alguien que los guíe y ayude en su crecimiento personal, para que tengan un soporte que los motive y puedan al menos, intentar encontrar eso que se les da bien o realmente les hace felices.

Maria: El apoyo sea de docentes o externo al contexto educativo en las aulas creo que es super importante.

Isabel: Totalmente Maria.

Maria: Bueno Isa, hasta aquí la entrevista, de corazón ha sido un placer poder hablar contigo. Gracias por dedicarme este tiempo y tu conocimiento sobre el tema.

Isabel: Ha sido un placer para mí también.