



EL CÍRCULO VICIOSO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS ESPAÑOLA

Julio Lancho

Universidad Complutense

Resumen:

La educación de personas adultas española está sufriendo un acusado proceso de deterioro en las dos últimas décadas. Dicho proceso se debe fundamentalmente a la inadecuación de las respuestas formativas que proporciona. Ofrece soluciones propias de la sociedad industrial a personas inmersas en la sociedad de la información. No es extraño por tanto que todos sus indicadores den claros síntomas de agotamiento. A lo largo de este camino que se describe, la educación de adultos ha ido perdiendo su función impulsora de desarrollo económico, sustituyéndola por una malentendida función social que apenas disimula una concepción paternalista. La naturaleza de las enseñanzas que ofrece, genera una presencia casi exclusiva de públicos muy alejados de los ámbitos sociales más dinámicos y alienta la construcción de *guetos formativos* en los que la función social compensatoria e integradora se hace imposible. Todo esto sucede en un marco de desinterés por el sector por parte de las administraciones educativas, en el que no se aprecian diferencias entre colores políticos. Frente a esta situación de círculo vicioso, la formación de adultos dependiente de las administraciones laborales y de los agentes sociales da claras muestras de dinamismo.

Palabras Clave: *funciones educación adultos*



Julio Lancho



Abstract:

Spanish adults education has experimented a marked process of damage from two last decades to this time. This kind of process is due basically to the inadequacy of educational responses adults education gives. It offers solutions belonging to industrial society to people who live in the information society. So, is not weird all its gauges show clear symptoms of have been run out. Through this path, adults education has lost its function behind the economic development and it has become a misunderstood social function which hardly hides its patronizing conception. The nature of offered teachings generates an almost exclusive presence of very apart publics from the most dynamics social fields and also creates *educational guettos* where the compensatory social function became impossible. Educational authorities show an evident lack of interest about it, no matter the political sign. Out of this vicious circle, we found the adults upbringing, which depends on labour authorities and on dynamism of social agents.

1.- FUNCIÓN SOCIAL Y FUNCIÓN ECONÓMICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

De entre las numerosas funciones que suelen asignarse a la educación en general, dos destacan por su importancia: la función social y la función económica. Pese a que ambas funciones son interdependientes, han tendido a ser vistas como lejanas cuando no como antagónicas. La función social, en sus distintas dimensiones, inclusiva, integradora, compensatoria, etc, ha sido resaltada por muchos como la responsable de conferir a la educación una perspectiva humanista relacionada con la promoción del ser. La función económica por el contrario, quizá por su dimensión práctica, ha sido señalada como deshumanizadora, explotadora y alienante, responsable fundamentalmente de la promoción del hacer y del tener. Esta visión polar no tiene en cuenta sin embargo que en cualquier acercamiento a la educación ambas funciones son precisas, porque somos seres sociales, pero también, ineludiblemente, somos seres económicos.

Paradójicamente, la dimensión económica de la condición humana no ha sido subrayada por el discurso clásico de la educación de adultos, que ha preferido habitualmente profundizar en su dimensión social. De este modo, en el imaginario común se ha logrado equiparar la noción de educación de adultos con la idea paternalista de atención educativa a personas adultas en situación deficitaria. La vieja imagen del analfabeto (o mejor de la analfabeta) de mirada perpleja que se inclina con ahínco sobre un leve cuaderno, ilustra todavía demasiadas mentes cuando ante ellas se presenta la idea de la educación de adultos. Lo verdaderamente grave de esta concepción no es que se confunda la parte con el todo, sino que no se piense en la dimensión económica de ese analfabeto, precisamente porque esa condición convierte en insignificante su participación en el proceso de generación de riqueza y en el disfrute de su producto. El discurso y las prácticas de la educación de adultos habituales entre nosotros, prefieren destacar los aspectos más amables de la cuestión:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser (Delors, 1996).

Resulta difícil discutir un planteamiento como el que contiene el párrafo anterior. Pero admitirlo sin más también lo es. Esta postura de despreciar la *visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados* equivale a la del gourmet que desprecia la pura visión alimenticia de la comida por insuficiente. Claro que es importantísimo descubrir las propias posibilidades creativas, como lo es degustar un plato en el que se han puesto horas de creatividad y talento, pero más lo es asegurar, a través de la educación, las condiciones prácticas necesarias para sobrevivir con dignidad. Puede argüirse que ambas cosas no son incompatibles. En eso estoy de acuerdo. Por eso mismo es necesario recuperar la dimensión instrumental en la educación de los adultos en situación de déficit, frecuentemente olvidada. Porque además de ayudarles a aprender a ser, a conocer y a vivir juntos, habrá que facilitarles las posibilidades de aprender a hacer para que puedan tener más. No conviene olvidar que:

La educación supone para los países una vía de prosperidad cada vez más importante en una economía mundial competitiva. Para el individuo, la educación suele abrir el camino a una vida mejor. Las naciones que no educan a su población corren el riesgo de no salir de la pobreza o de caer en sus redes; la educación es condición necesaria, aunque no suficiente, de la prosperidad de los individuos y las naciones (Farstad, 2004).

El ejemplo tópico de la alfabetización nos ayuda a situar la cuestión de las funciones social y económica de la educación de adultos en las distintas realidades. Resulta evidente que la alfabetización de los adultos juega un papel económico muy diferente en los países desarrollados y en los que ven el desarrollo muy lejano. En estos juega un papel estratégico, en tanto que constituye una condición necesaria para la transformación de unas economías desestructuradas en otras mucho más ordenadas y complejas, para cuyo adecuado funcionamiento son imprescindibles las aportaciones de la tradición escrita. En los países desarrollados sin embargo, la alfabetización de adultos, dada su condición residual, tiene una función económica mucho más difusa para el conjunto de la economía. Eso explica la escasa atención que recibe. Pero para los individuos que experimentan esta carencia, la influencia de la misma es decisiva en la conformación de su posición social.

La cuestión a dilucidar es si el tratamiento que las sociedades desarrolladas como la nuestra dan a la alfabetización (y a muchas de las situaciones deficitarias de las personas adultas que pueden ser objeto de atención educativa) difumina expresamente su dimensión económica, habida cuenta que muchas de las personas a las que se dirige esta educación de adultos no forman parte de los sectores más dinámicos de la sociedad. Buena parte de los indicadores dan cuenta de que la educación de adultos remedial ocupa un lugar recóndito en el repertorio de preocupaciones de la opinión pública y, lo que es más preocupante, de los responsables de conformarla. La cuestión que se esconde tras la mística de la educación de adultos en la que se envuelve el discurso oficial, es la evidencia de que la mayor parte de los usuarios de los centros dependientes de las administraciones educativas (personas analfabetas y sin estudios, fracasados escolares, inmigrantes..) no sólo ocupan lugares marginales en la generación de riqueza, sino que, desde el punto de vista de la rentabilidad económica y social, resulta innecesario incorporarlos a lugares más centrales. Es más efectivo, por el contrario, mantener un *statu quo* fundamentado en actitudes paternalistas de fondo (pese a su

disfraz liberatorio), cuya característica básica es la segregación respecto de los ámbitos en los que se forma la población adulta más activa y dinámica.

Nivel de instrucción de la población adulta y gasto público

Un 22,6% de los españoles adultos tenía en 2005 un nivel de instrucción inferior al de la enseñanza obligatoria. Quince años antes, en el ya lejano 1991 en el que echó a andar la LOGSE, dicho porcentaje era del 55,2%. El espectacular descenso de estas cifras es, evidentemente, fruto de la acción del sistema educativo general cuya acción ha ido contribuyendo progresivamente a acercar a nuestro país a los parámetros propios de las sociedades avanzadas. Pese a ello, el porcentaje de la población adulta española que había alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria estaba 23 puntos por debajo de la media de los países de la OCDE en 2003¹. Para calibrar adecuadamente la situación, conviene tener en cuenta además que, en esa impresionante reducción, ha tenido bastante que ver el criterio estadístico. El *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006* equipara el título básico actual, de Graduado en Educación Secundaria, que se obtiene después de diez años de escolarización obligatoria, a los antiguos de Graduado Escolar y Bachillerato Elemental, para los que sólo eran necesarios ocho años de estudios obligatorios previos, e incluso al Certificado de Escolaridad, que no es un título académico². No sabemos cuántos españoles han salido, por este arte de birlibirloque de la estadística, de esa situación de insuficiencia instructiva definida por nuestra sociedad. Resulta evidente en cualquier caso que esa salida forma parte del mundo de las apariencias y que no afecta por tanto ni al desarrollo efectivo de cada una de las personas que están en ese caso, ni al de la colectividad a la que pertenecen.

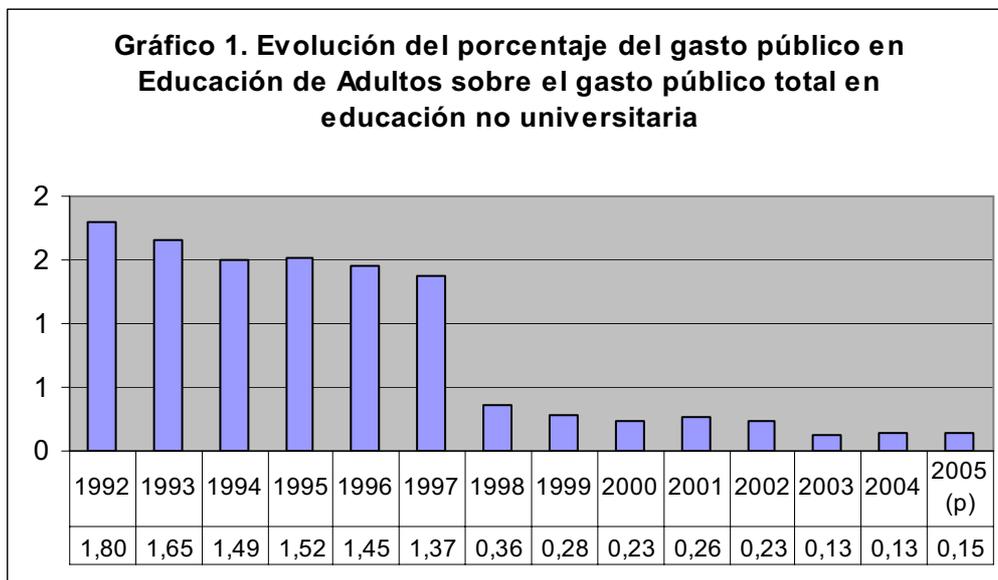
¹ Cf. Instituto de Evaluación (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*.

Madrid: MEC.

² *Ibíd.*.

Aún manteniéndonos fieles a la verdad oficial, lo cierto es que todavía casi uno de cada cuatro de nuestros compatriotas adultos carece de las destrezas básicas para desenvolverse adecuadamente en una sociedad compleja como la nuestra. No parece sin embargo que las administraciones públicas españolas se muestren excesivamente preocupadas por este sector de la población a juzgar por su paupérrimo esfuerzo presupuestario desarrollado en los últimos años, que va camino de la nada. En 1992, cuando más de la mitad de la población adulta española no había accedido al título básico (que entonces era el de Graduado Escolar, bastante más barato de conseguir³) el gasto público en educación de adultos era del 1,8% del destinado al conjunto de la educación no universitaria. Catorce años después, en 2005, dicho porcentaje era del 0,15%, más de doce veces inferior a aquél (Gráfico 1). Esta hecatombe presupuestaria tiene dos posibles explicaciones: o bien los responsables de las distintas administraciones educativas de nuestro país confían en secretos mecanismos de acción para mejorar la *productividad* de sus sistemas de educación de adultos, o bien han decidido –pese a esporádicas declaraciones en contrario- abandonar toda esperanza de recuperación académica de las personas pertenecientes a los estratos menos dinámicos de la sociedad española. Esto ocurre mientras el discurso dominante repite machaconamente y en todas direcciones el estéril (al menos para estos) lema de la necesidad de impulsar la educación a lo largo de la vida.

³ Las enseñanzas conducentes al título de Graduado Escolar eran más cortas y estaban encomendadas a los maestros, cuyo salario es inferior al de los profesores de enseñanza secundaria

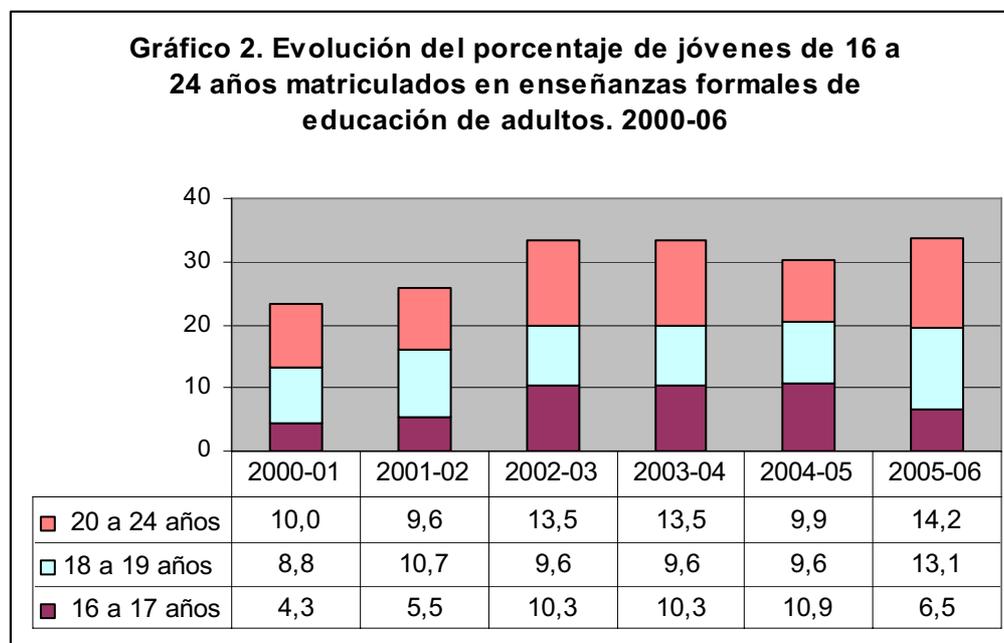


Fuente: Elaboración propia a partir de MEC (). *Estadística del gasto público en educación.* (p) Datos provisionales

2.- EDUCACIÓN ¿DE ADULTOS?

La evolución de la educación de adultos dependiente de las administraciones educativas, a la que me vengo refiriendo, muestra una clara tendencia hacia el rejuvenecimiento de sus usuarios. El número de matriculados en enseñanzas formales menores de 20 años se ha incrementado durante los primeros años del actual milenio de una manera considerable. En la actualidad, uno de cada cinco participantes en estas enseñanzas pertenece a la categoría de los *adultos fronterizos*, es decir adolescentes que están a punto de serlo o que han alcanzado recientemente la condición adulta, considerada ésta desde la perspectiva legal (Gráfico 2). Ni que decir tiene que dichos participantes proceden directamente del sistema ordinario, en el que no han alcanzado los resultados esperados. Esta condición fronteriza arrastra consigo un nuevo clima en los centros y un nuevo tratamiento didáctico, pero sobre todo confiere a la educación de adultos

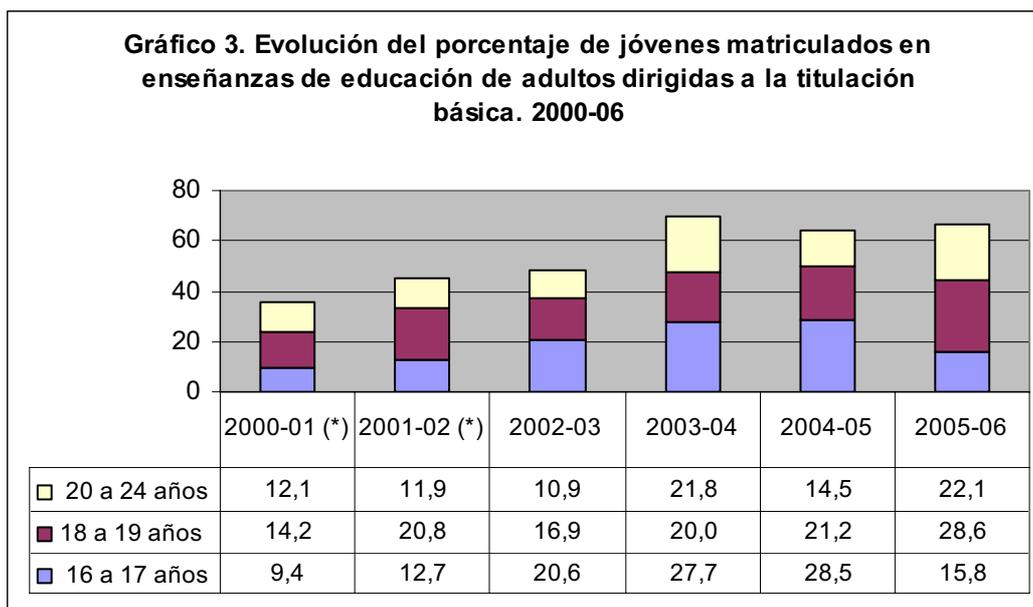
dependiente de las administraciones educativas, la condición de red de segunda oportunidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadísticas Enseñanzas no universitarias*. Varios años

No es baladí la circunstancia de que uno de cada tres usuarios de esta red haya abandonado recientemente el sistema ordinario sin obtener la titulación básica. Tampoco lo es que alrededor del 10% hayan aprovechado los resquicios legales para acceder a un sistema no pensado para los adolescentes. El hecho de que dichas circunstancias se estén consolidando en los últimos años hasta convertirse en tendencia, muestra que nos encontramos ante una situación estructural en la que resulta más rentable ofrecer a estos jóvenes un sistema languideciente al que se destinan pocos recursos que diseñar un auténtico plan de compensación específico dirigido a ellos y desarrollado en su ámbito natural.

El problema para la educación de adultos es que la acentuación de su condición de red de segunda oportunidad para los jóvenes, actúa de una manera disuasoria para el acceso a ella de sus públicos naturales. Esto es notorio sobre todo en las enseñanzas dirigidas a la obtención del título básico en las que la presencia de los que he calificado como *adultos fronterizos* es abrumadora (Gráfico 3).



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadísticas Enseñanzas no universitarias*. Varios años.

(*) Comprende enseñanzas dirigidas a la obtención del Graduado Escolar y el Graduado en Educación Secundaria

El hecho de que la mitad de los alumnos de la ESPA⁴ tengan esa condición fronteriza respecto a la adultez y de que dos de cada tres hayan dejado el instituto muy recientemente, empuja irremisiblemente la organización de estas enseñanzas hacia modelos escolares, lo que les quita gran parte de su atractivo para las personas adultas. Esto ayuda muy poco a los adultos con bajos niveles de instrucción a incorporarse a

⁴ Educación Secundaria para Personas Adultas



estos procesos educativos. Muchos de ellos los evitan o abandonan. No es extraño si se tiene en cuenta que se trata de un modelo irremediamente escolar, habida cuenta la composición de los grupos de alumnos participantes. Dicho modelo resulta poco adecuado para unos (los adolescentes que abandonaron el sistema ordinario, que no les satisfizo) y para los otros (los escasos adultos que deciden emprender su aventura educativa en condiciones poco cómodas).

El hecho de que los adultos con bajos niveles de instrucción se alejen progresivamente de las enseñanzas orientadas a la obtención del título básico, (que pese a todo están entre las más dinámicas de las que ofrece el sistema de educación de adultos dependiente de las administraciones educativas) implica que éste está dejando de llevar a cabo una parte esencial de la función compensatoria que le dio su sentido primigenio: la que permite integrar eficazmente en el mercado de trabajo a las personas carentes de un soporte instructivo suficiente. Sin el título de Graduado en Educación Secundaria es difícil, hoy por hoy, acceder a ocupaciones mínimamente cualificadas, así que si esta puerta se entorna para esa cuarta parte de la población adulta española que no dispone de él, difícilmente podría hablarse de una dimensión integradora del sistema de educación de adultos. Ese fue el sentido de la alfabetización en las primitivas sociedades industriales y ese es el sentido que debería tener el título básico para los adultos carentes de él en la sociedad de la información a la que nos estamos incorporando. El problema es que el sistema de educación de adultos ha pasado a ejercer en los últimos años la función de taller de reparaciones de un sistema educativo incapaz de resolver sus deficiencias, en lugar de convertirse en factoría de fabricación de oportunidades para las personas adultas que carecieron de ellas en su momento.

3.- TERMÓMETRO DE LA INMIGRACIÓN

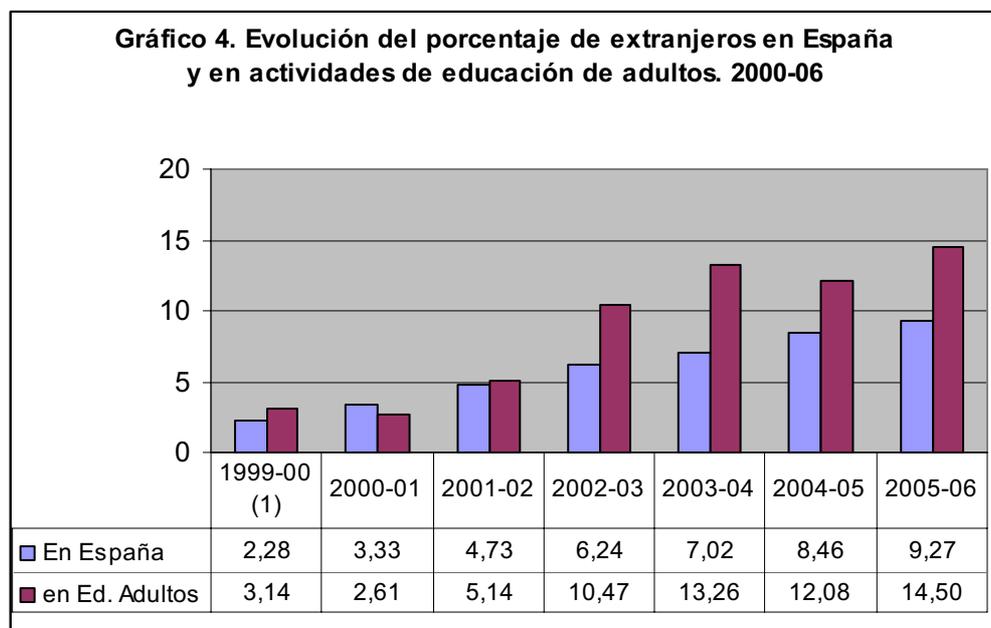
La presencia de personas inmigrantes es creciente en el sistema de educación de adultos español. De los cerca de catorce mil extranjeros que acudieron a aprender español a los



centros de educación de adultos durante el curso 1999-2000 se ha pasado a casi setenta y seis mil inscritos en las distintas enseñanzas del sistema en 2005-06, lo cual supone multiplicar por 5,5 la cifra inicial en siete años. El crecimiento experimentado por este colectivo es el más importante y consistente de todos. Lo es hasta tal punto que puede decirse que, junto con la introducción de la nueva titulación básica derivada de la LOGSE, es el factor que más ha modificado la oferta de los centros de adultos en la última década, hasta tal punto que hoy resultaría difícil encontrar un centro dedicado a este tipo de población que no contara con una oferta específica dirigida a ellos. Asimismo, muchos de los esfuerzos e iniciativas de los maestros especialistas en alfabetización fueron derivando hacia la investigación y elaboración de métodos para la enseñanza del español a los inmigrantes, bastantes de los cuales han sido publicados en los últimos años. Sin embargo, no conviene equiparar la presencia de los inmigrantes en los centros de adultos con el aprendizaje del castellano y del resto de lenguas españolas. El inicial acercamiento para un aprendizaje básico de la lengua vehicular para el trabajo ha ido dando paso, ayudado por la consolidación del fenómeno migratorio y el incremento de los inmigrantes hispanohablantes, a una diversificación de las demandas formativas de estos foráneos. En el curso 2005-06, el 40% de los extranjeros presentes en los centros de adultos españoles cursaban enseñanzas no relacionadas con el aprendizaje instrumental de las lenguas españolas. Esta abertura del abanico formativo muestra que este fenómeno no es coyuntural, sino que tiende claramente a consolidarse.

Como otros tantos sectores relacionados con el ámbito de lo social, la educación de adultos española actúa como un claro instrumento para advertir la evolución del fenómeno migratorio en los últimos tiempos. Funciona como un *termómetro de la inmigración*. De hecho la evolución de los flujos migratorios en los últimos años lleva una trayectoria paralela a la de la incorporación de los extranjeros pobres, documentados o indocumentados, a los centros de adultos. Si el número de extranjeros empadronados en España (y no se olvide que para empadronarse no es necesario disponer de permiso de trabajo o residencia) se ha multiplicado por cuatro entre 2000 y

2006, el de usuarios de los centros de adultos lo ha hecho por 4,6 en el mismo periodo (Gráfico 4).



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, *Estadísticas Enseñanzas no universitarias*. varios años e INE., *Padrón Municipal*, varios años

(1) Matriculados en Lengua Castellana para inmigrantes

La enorme rapidez con la que se está produciendo este fenómeno puede generar efectos indeseados. La sociedad española ha dado pruebas sobradas de ausencia de actitudes xenofobas y racistas. Pero conviene tener en cuenta que cuando estas se producen suelen generarse siempre entre personas y grupos colindantes, esto es entre individuos cuyos intereses entran en conflicto debido a su proximidad social. Los centros españoles de educación de personas adultas pueden ser una idónea puerta de acogida e integración de los inmigrantes, pero a condición de que las personas que participan en ellos reproduzcan las distintas partes del espectro social al que se dirigen. El problema es que el colectivo de los inmigrantes está sobrerrepresentado en ellos, lo que refuerza claramente su imagen asistencial, en detrimento de la educativa. La consecuencia básica

es una tendencia a la configuración de las redes de centros de adultos como guetos, es decir como lugares en los que se *confina* a las personas que no tienen otro sitio al que ir.

5.- EL SENTIDO DE LA ACTUAL EDUCACIÓN DE ADULTOS

Dos grandes vectores conforman el sentido de la actual educación de adultos dependiente de las administraciones educativas: la construcción de un ámbito de segunda oportunidad para los adolescentes y jóvenes que han fracasado en el sistema ordinario, organizada en torno a las enseñanzas conducentes a la titulación básica, y el establecimiento de una plataforma de ingreso a la realidad socioeconómica española para los inmigrantes. Ambas líneas de fuerza sólo dejan espacio al público que ha sido mayoritario en el sector desde los años noventa. Dicho público es mayoritariamente femenino, de edad madura, laboralmente inactivo y con un bajo nivel de instrucción.

Un sistema como el descrito, orientado a los adolescentes fracasados en la escuela, a los inmigrantes y a las mujeres inactivas de mediana edad, muestra unos perfiles claramente compensatorios, en los que lo asistencial ocupa una posición nuclear. Puede decirse que dicho sistema responde a la función social de la educación, tratando de llevar a la práctica lo indicado por la (Unión Europea, 2006) para quien:

... se debería responder a las diferentes necesidades de los alumnos garantizando la igualdad de acceso para aquellos grupos que, como consecuencia de desventajas educativas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, necesiten un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo. Ejemplo de tales grupos son las personas con cualificaciones básicas reducidas, en particular los que tienen dificultades para leer y escribir, los alumnos que abandonan pronto los estudios, los desempleados de larga duración, las personas que retornan al trabajo tras un largo periodo de ausencia, las personas de edad avanzada, los inmigrantes y las personas con discapacidad.

No está claro sin embargo que el sistema de educación de adultos español dependiente de las administraciones educativas responda *a las diferentes necesidades de los alumnos*. Puede aceptarse, aunque con matices, que responda a necesidades para las que es necesaria la función social de la educación (integración, compensación, etc.), pero resulta palmario que no ejerce la función económica de la educación que es, no nos engañemos, la condición necesaria para que los efectos de la función social sean efectivos. Resulta difícil de admitir que el *apoyo especial para desarrollar su potencial educativo* pueda prestarse en ámbitos marcados por la condición deficitaria de sus participantes. La cuestión capital a dilucidar no es si la atención a las personas adultas en situación de desventaja social debe ser prioritaria o no, cuestión respecto a la cual es imposible estar en desacuerdo. Lo verdaderamente importante es saber si los centros de educación de adultos pueden ejercer en las condiciones actuales una función integradora y compensatoria o, si como me parece más cierto, se constituyen esencialmente en ámbitos marcados por el déficit sin apenas contacto con las capas más dinámicas de la sociedad. Esta ausencia de contacto estructural con las personas e instituciones que protagonizan la dinámica social (trabajadores, empresarios, profesionales...) constituye una gran injusticia para con los usuarios de los centros de adultos y convierte en falaz el discurso normativo, presente en las tres grandes leyes orgánicas que han ordenado el sistema educativo español desde los noventa y en la decena larga de leyes y decretos-marco autonómicos que regulan específicamente la educación de adultos.

La oferta es la principal herramienta de cualquier institución educativa para vincularse a la dinámica social. Ella es la que decide y condiciona la naturaleza de los usuarios, el tipo de prácticas que se llevan a cabo y las expectativas derivadas de su paso por ella. Es esta una cuestión tan sabida que está en la base de las políticas de inclusión que se llevan a cabo en la escuela ordinaria. No parece sin embargo que se aplique al ámbito de la educación de adultos dependiente de las administraciones educativas, cuyas ofertas nunca traspasan lo compensatorio.

El modelo de educación de adultos ofrecido por las administraciones educativas apenas ha sufrido variaciones de interés desde la ya lejana puesta en marcha en los años setenta del siglo XX de la Ley General de Educación. Dicho modelo, fundamentado en el establecimiento de centros específicos orientados hacia la obtención de la titulación básica, que ha sido siempre el techo del progreso permitido a sus usuarios, constituye el marco inamovible que ha articulado todas las políticas españolas de los últimos treinta años, independientemente del color político de los gobiernos (centrales y autonómicos) impulsores de las mismas. Los escasos cambios producidos han sido de dos tipos. El primero, consistente en una nueva organización de las enseñanzas básicas, ha venido obligado por la ampliación de la duración de la enseñanza obligatoria contenida en la LOGSE. Dicho cambio no ha supuesto una mejora general de las condiciones de acceso a los estudios específicos para la obtención del título básico por parte de los ciudadanos adultos, que en determinadas comunidades autónomas se han visto claramente dificultadas. El segundo tipo ha supuesto la ampliación de ofertas derivadas de las nuevas carencias aparecidas (a las que me he referido anteriormente) con un sentido claramente remedial, que ha ido acentuando el carácter compensatorio del modelo. No ha habido sin embargo ningún cambio reseñable dirigido a introducir ofertas mucho más proactivas y dinámicas dirigidas a la formación para el empleo o el progreso académico.

Debido a los cambios experimentados por la sociedad española a lo largo de más de tres décadas y a la inmovilidad de las administraciones educativas, el actual modelo de educación de adultos muestra claros síntomas de ineficiencia. El establecimiento, en los años setenta, de una red de centros que además de alfabetizar, proporcionaban a los adultos que no habían dispuesto de las oportunidades necesarias la posibilidad de obtener el título básico, constituyó además de un mecanismo de reparación de una injusticia histórica, una plataforma de mejora de las posibilidades personales y profesionales de aquellas gentes. La importancia relativa del título de Graduado Escolar en una sociedad en pleno proceso de industrialización y la escasez de personas con esta

titulación daba una gran relevancia a la misma, por lo que los centros de adultos que la proporcionaban ejercían una influencia real en la mejora de las condiciones de trabajo de bastantes de sus usuarios. Durante casi dos décadas, los centros de adultos cumplieron esta doble función: compensadora y dinamizadora. Hoy, una vez lograda la universalización de la escolaridad básica, disminuida la importancia relativa del título de Graduado en Educación Secundaria y establecidas las bases para la continuidad en el estudio por parte de los jóvenes que lo deseen, los centros de adultos han perdido esa función de plataforma hacia la mejora profesional y ejercen sobre todo una tarea compensatoria.

La vocación compensatoria de la educación de adultos dependiente de las administraciones educativas se manifiesta también en la ausencia de ordenación académica. Estas enseñanzas son las únicas reguladas por las leyes orgánicas de educación que no han sido ordenadas por ninguna de ellas. La presencia de la educación de adultos en el articulado de las tres últimas grandes leyes ordenadoras del sistema educativo español⁵ se traduce en un repertorio de buenas intenciones, más encuadrables en el campo de la filosofía de la educación que en el del derecho positivo. En ellas puede encontrarse una sucesión, bastante repetitiva por cierto, de principios, objetivos y finalidades de la educación de personas adultas, que a nada obligan. Pero no existe la más mínima ordenación de las enseñanzas. Llama mucho la atención esta ausencia en una normativa que regula con detalle todas las demás enseñanzas en lo que se refiere a cursos, niveles, ciclos, áreas, etc. El resultado es la desarticulación del sistema. Basta repasar la ordenación de la educación básica de adultos generada por las diferentes comunidades autónomas para advertir una dispersión laberíntica difícil de entender.

La citada dispersión no se refiere a la materialización del segundo nivel de concreción curricular que para todas las enseñanzas del sistema educativo llevan a cabo legítimamente, en el ejercicio de sus competencias, las distintas comunidades

⁵ LOGSE, LOCE y LOE

autónomas. No se trata de eso, porque en ese caso la actuación de las administraciones educativas autonómicas respeta la ordenación fundamental del currículo fijada por la correspondiente ley orgánica. La dispersión a la que me refiero es de fondo. Tiene que ver con aspectos fundamentales como la denominación de las enseñanzas (que constituye un verdadero mosaico terminológico), su duración, y su ordenación horizontal y vertical, en las que también es posible encontrar toda suerte de denominaciones diferentes referidas a una misma cosa. Dejando de lado la curiosa tendencia de los españoles a preferir las diferencias epidérmicas a los consensos fundamentales, lo cierto es que el elemento resultante es un disparatado puzzle en el que no siempre encajan todas las piezas.

Resulta curioso advertir que mientras se fomentan la movilidad y la convergencia a escala europea, en la mayor parte de los sectores académicos y profesionales, no se ha dado el menor paso tendente a fomentarlas entre los sectores menos favorecidos de la población adulta, potenciales participantes en las enseñanzas básicas. Aunque no hace falta ir tan lejos. Ni siquiera se han adoptado medidas tendentes a ordenar el reconocimiento y validación universales de los aprendizajes referidos al título básico contemplados en los currículos autonómicos. El relato de los procedimientos seguidos por algunos directivos de centros de adultos para tratar de entender, primero y para encajar en su ordenación autonómica, después, el nivel de las enseñanzas aprobadas por un adulto proveniente de otra comunidad autónoma, suele estar más próximo de algunos episodios de humor negro que de los procedimientos académicos objetivos.

Cabe preguntarse por qué, mientras construimos un espacio europeo de educación superior o un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, movilizándolo enormes recursos intelectuales y materiales, nadie ha tomado la modestísima iniciativa de organizar un sistema articulado de educación básica de adultos o, en su defecto, un mecanismo de reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en los distintos confines del territorio español. La primera

respuesta tentativa que se me ocurre es que dados los perfiles de las personas participantes en estas enseñanzas no es esperable su movilidad interterritorial y por tanto se consideran superfluos los esfuerzos a realizar en este sentido, lo cual abona la tesis de la concepción compensatoria de unas enseñanzas escasamente conectadas con las dinámicas sociales más avanzadas. La segunda es todavía más decepcionante: la insignificancia del sector (que en el fondo es la que se atribuye a sus usuarios) no da pie al despliegue de una acción capaz de proporcionar salidas a un sistema poco rentable social y económicamente. Y sin embargo, la Ley Orgánica de Educación establece una posibilidad mucho más ambiciosa que la que aquí se postula, aunque teniendo en cuenta la tradición española en el sector no resulte muy verosímil su puesta en práctica:

... Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos⁶.

6.- LA FORMACIÓN DE LOS OTROS ADULTOS

Pese a los lugares comunes y a los tópicos, la mayoría de los adultos que llevan a cabo procesos formativos no lo hacen, ni lo han hecho nunca, en las redes de educación de personas adultas dependientes de las administraciones educativas que venimos analizando. La razón de que no lo hagan es bien clara: dichas redes no disponen de ofertas formativas adecuadas a sus necesidades. Conviene tener en cuenta que uno de los elementos básicos que definen la incorporación de los adultos a procesos formativos es que estos les resulten útiles y que, en una elevada proporción, la utilidad guarda una relación directa con los aspectos profesionales. De ahí la importancia que tiene la formación orientada hacia este ámbito.

⁶ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Art. 66.4

Las tres últimas grandes leyes educativas coinciden en señalar literalmente como uno de los objetivos de la educación de adultos el de *mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones*⁷. Resulta sarcástico comprobar cómo este enunciado se repite estérilmente desde hace diecisiete años sin que, salvo alguna tímida experiencia en la comunidad canaria, las administraciones educativas hayan dado pasos significativos para la incorporación de la formación profesional reglada (que es la que les corresponde más genuinamente) a la oferta de los centros de educación de personas adultas. En lugar de poner en marcha unas enseñanzas de este tipo dirigidas específicamente a la población adulta, algunas administraciones autonómicas han optado por la vía del sucedáneo, implantando cursos con un cierto marchamo laboral, cuya utilidad para la mejora de la cualificación profesional puede considerarse dudosa, tanto por su currículo (habitualmente construido a extramuros del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales) cuanto por el reconocimiento del mismo en el mercado de trabajo, dada su ambigüedad. Lo significativo del caso es que este tipo de decisiones son adoptadas por administraciones de las que dependen la educación de adultos y la formación profesional reglada, ninguna de las cuales ha llegado a plantearse la necesidad de conjugar los esfuerzos de ambas para ofrecer la posibilidad de adquirir una cualificación profesional a los usuarios adultos que ya no están en disposición de incorporarse al sistema ordinario de formación profesional reglada. Así que la inmensa mayoría de las personas adultas con necesidades de mejora de su cualificación profesional suele optar por incorporarse bien al sistema de formación ocupacional (si están desempleados) o al de formación continua (si están ocupados). El problema es que, hasta que el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional funcione con fluidez, las dificultades para que dicha cualificación les sea reconocida a efectos académicos son muy grandes.

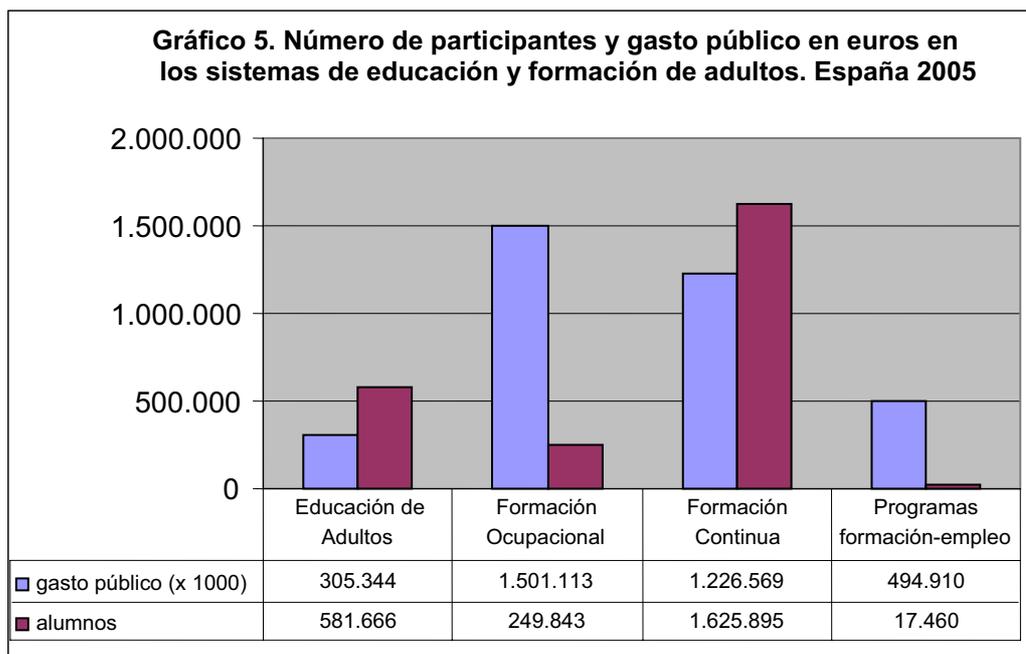
⁷ LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 51.2.b; LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Art. 52.2.b; LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Art. 66.3.b

Más de un millón seiscientos mil trabajadores ocupados participaron en acciones de formación continua en 2005. Dicho número sumado al cuarto de millón de desempleados que hicieron cursos de formación ocupacional, suponen más del triple que el de participantes en actividades de educación de adultos. No es extraño, dado que la naturaleza compensatoria de la oferta de los centros de esta última red condiciona profundamente la tipología de sus usuarios. Estos constituyen el sector más estático de la población adulta, es decir el grupo al que se le presentan (por razón de su posición social) un menor número de necesidades exógenas para iniciar procesos formativos. La población activa por el contrario, se ve abocada a mantener un proceso de formación permanente para mantener o mejorar su situación en el mercado de trabajo. De esta forma se manifiesta claramente el denominado *efecto Mateo* que explica la paradoja de que los que más reciben son los que más tienen, pues sólo el conocimiento (ya nos lo advirtió Sócrates) genera ignorancias. La materialización del *efecto Mateo* tiene dos vertientes, una subjetiva y otra objetiva. La vertiente subjetiva supone que cuánto mayor formación posee una persona más necesidades formativas tiene. La tasa de participación en actividades de formación permanente de los trabajadores ocupados (14%), por ejemplo, fue en 2005 superior en dos puntos a la correspondiente a la población adulta⁸ en general (12,1%). Además, más de la mitad (54,4%) de dichos trabajadores en activo tenían estudios medios o superiores.

La vertiente objetiva del *efecto Mateo* en este ámbito se manifiesta en el esfuerzo que realiza la sociedad para satisfacer las necesidades formativas de los distintos sectores sociales. Los resultados de la comparación del gasto público destinado a los distintos subsistemas de educación y formación de adultos son mucho más elocuentes que todas las retóricas sobre los principios del aprendizaje a lo largo de la vida que se utilizan en la normativa que regula el sector. Si, como he indicado anteriormente, el número de usuarios de los subsistemas de formación de adultos (formación ocupacional y formación continua) triplicaba con holgura al de los participantes en el de educación de

⁸ Población de 25 a 64 años

adultos dependiente de las administraciones educativas, el gasto público en los citados subsistemas de formación es más de diez veces superior al del modestísimo subsistema de educación de adultos (Gráfico 5).



Fuente: Elaboración propia a partir de MEC (2006). *Estadística del gasto público en educación*, Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (2007). *Formación Continua 2005. Informe de Resultados*.

Pero si la comparación del gasto público muestra a las claras la tremenda postración de la educación de adultos dependiente de las administraciones educativas respecto al resto de sistemas, basta con ponerlo en relación con el número de participantes para tener la completa evidencia de que dicho ámbito apenas cuenta para las administraciones públicas llamadas a defenderlo. El gasto público por participante en educación de adultos fue en el citado año 2005 de 525 euros. Dicha cantidad es claramente irrisoria e indica la precariedad de un subsistema por el que no se apuesta. Aunque dicho gasto está relativamente próximo al de la formación continua, que en el citado año ascendió a 754 euros por participante, conviene indicar que dicha proximidad es engañosa, toda

vez que la duración media de las enseñanzas dirigidas a los trabajadores ocupados fue en dicho año de treinta y seis horas y media frente a una duración media aproximada de unas cuatrocientas horas de las actividades formativas del sistema de educación de adultos de adultos. Esto supone que el gasto público medio por participante en una actividad formativa realizada en un centro de educación de adultos durante un curso académico es inferior al de otra organizada por una empresa para sus trabajadores con una duración de muy pocas semanas.

Ambas cantidades están muy alejadas a las utilizadas en el subsistema de formación ocupacional que alcanza los 6.008 euros por participante. Es difícil justificar una diferencia como ésta, aun a sabiendas de que, debido a los equipamientos necesarios, las actividades de formación profesional resultan mucho más caras que las de lápiz y papel que se desarrollan mayoritariamente en el subsistema de educación de adultos. Lo mismo ocurre con el gasto público por participante en los programas de formación-empleo, que se eleva a 28.345 euros, una cantidad cincuenta y cuatro veces superior a la empleada en la educación de adultos, aunque en este caso se justifique por el hecho de que en dicho subsistema los usuarios perciben un salario después de la fase de formación.

La conclusión que puede obtenerse de todo este análisis es que el sistema de educación de adultos muestra unos claros síntomas de parálisis, debido fundamentalmente a la ausencia de potencialidad económica de sus ofertas que atraen perfiles de usuarios muy poco dinámicos. La educación de adultos ha tenido siempre, entre otras, una dimensión compensatoria, pero en los últimos tiempos dicha dimensión se ha incrementado notablemente hasta hacerse prácticamente monopolística. Esta acentuación de su dimensión compensatoria tiende a orillarla hacia una posición marginal de la que será muy difícil retornar. La estabilización en el número de sus participantes, la invariabilidad de sus ofertas y el progresivo declive del esfuerzo del sector público son claras amenazas para el mantenimiento del sistema en condiciones dignas. Como la

educación de adultos española no cumple en la actualidad una función económica está dejando de cumplir su función social primigenia de integración y propulsión de sus participantes hacia posiciones más favorables en la dinámica social. El principal riesgo que asoma en su horizonte consiste en la probabilidad manifiesta de consolidarse como un sistema-gueto, al que sólo accederían las personas en situación deficitaria.

La única posibilidad de torcer esta tendencia, a la que no parecen muy proclives las administraciones públicas con responsabilidades sobre la misma, es actuar sobre la oferta, tratando de convertir los actuales centros de educación de personas adultas no en ámbitos de marginación, sino en plataformas de formación a las que pudieran acudir sin desdoro todo tipo de personas adultas independientemente de su formación de base o de su posición social. De esta manera se eliminarían guetos y se podría llevar adelante una política de integración e inclusión de toda la población adulta sin discriminaciones. Una idea parecida a ésta, está plasmada ya respecto a los centros integrados de formación profesional, en los que convivirán los tres subsistemas de formación profesional dirigidos a los adultos. Lo que ocurre es que, curiosamente, en ella no han contado con el sector más débil de la población adulta, que es el que necesita de mayores apoyos para integrarse y progresar en la sociedad. No parece que esta exclusión sea achacable a la casualidad o al olvido, más bien parece hija del desinterés por un tipo de población de cuyas aportaciones podemos permitirnos el lujo de prescindir.

La educación de adultos dependiente de las administraciones educativas se está haciendo invisible. Esto resulta paradójico en un tiempo presidido por la idea de que el aprendizaje debe ocupar todos los confines de la vida. Su invisibilidad deriva de una falta de atractivo para el ciudadano medio que ve como crece a su alrededor un sinfín de ofertas mucho más tentadoras y capaces de resolver sus necesidades de una forma más eficiente. La propia ineficiencia para resolver los problemas cotidianos (conseguir un empleo o mejorar en él, progresar en el camino académico...) de los adultos tiende a acentuar su invisibilidad. Combatir esa ineficiencia significa romper el círculo vicioso

de una oferta obsoleta e insuficiente que sólo atrae a una población deficitaria, que se apoya en una oferta que no evoluciona. Pero no hay muchas fuerzas dispuestas a romper ese círculo.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro* Madrid: Santillana-UNESCO).
- Farstad, H. (2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. (<http://www.ibe.unesco.org>)
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (2007). *Formación Continua 2005. Informe de Resultados*. Madrid: Fundación Tripartita
- INEM (2002): *Formación continua y educación de adultos en España* (<http://www.inem.es/otras/referNet/pdfs/tema5.pdf>)
- Instituto de Evaluación (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. (Madrid, MEC).
- Lancho, J. (2005): *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.
- Lancho, J. (2005): *Normativa española sobre educación de adultos 1978-2002*. Madrid: UNED.
- Lancho, J. (2005): *Implantación y consolidación de la Educación Secundaria para adultos/as en España*. *Notas*, 20, 28-35.
- Lancho, J. (2004): *La educación española de adultos en el contexto internacional: la consolidación del modelo dual*. *Notas*, 19, 8-15.
- OCDE (2003): *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos*. Madrid: MECD.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez J. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Unión Europea (2006). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las*

competencias clave para el aprendizaje permanente (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD))

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Lancho, J. (2007): El círculo vicioso de la Educación de Adultos española. García Carrasco, J, y Martín García, A. V. (Coords.) *El reto de la Educación de Adultos* [monográfico en línea]. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 1, nº 1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

<http://web.usal.es/~efora/efora_01_01/n1_01_lancho.pdf>

ISSN: XXXX-XXXX

