

Óscar Medina

Radio ECCA, un hito en la historia de la Educación de Personas Adultas.
A propósito del sesenta aniversario



Óscar Medina Fernández es Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Ha sido Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, formando parte del departamento de Educación y del área de Teoría e Historia de la Educación. Actualmente está jubilado.

Ha dedicado toda su trayectoria profesional a la Educación de Personas Adultas. En este itinerario cabe destacar un hecho que ha marcado positivamente su dedicación y actividad: ingresa en la Universidad (donde se dedica al desarrollo teórico de la educación de adultos con actividades docentes y de investigación), después de una diversa y amplia experiencia práctica, precisamente, en el campo de la formación de adultos.

Desde 1973 hasta 1989 ha trabajado en Radio ECCA en diferentes tareas: profesor de varias materias, miembro del *Gabinete de Investigación*, redactor jefe de la revista *Radio y Educación de Adultos*, promotor y coordinador de la Escuela de Padres, y jefe de estudios de la Unidad de Producción.

Desde 1989 hasta 1995 ha trabajado en la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, ocupándose de la coordinación *Programa de Educación de Adultos* en la región, de la formación de los profesionales y de la dirección de la revista *Materiales para la Educación de Adultos*, creada por la Consejería de Educación.

A partir de 1995 ingresa como titular en la ULPGC donde desarrolla diferentes tareas docentes y de investigación:

- Profesor de varias asignaturas, entre otras, Teoría e Historia de la Educación, Educación de Personas Adultas y Pedagogía Social. Ha dirigido dos programas de doctorado sobre Educación Social. Ha participado en el diseño de la titulación de Educación Social que se creó en 1998.
- Ha dirigido y/o participado diferentes estudios e investigaciones sobre alfabetización y educación de adultos, dinámica de grupos, acceso de las personas adultas a la universidad, formación laboral, educación a distancia, perfiles profesionales, acreditación de competencias, universidades populares, educación no formal.
- Es autor además de numerosas publicaciones en revistas científicas y de libros. Motivo por el que cuenta con el reconocimiento de un sexenio de investigación del CNEAI.
- Ha colaborado en algunas revistas educativas como director, como jefe de redacción, como participante del comité de redacción y como miembro del grupo de evaluadores externos o "ciegos".
- Ha representado a la ULPGC en diferentes proyectos de investigación relacionados con la Educación de Adultos, la Formación Profesional y la Validación de Competencias, en diferentes acuerdos con el Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales y con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Asimismo, ha sido miembro del Grupo de Trabajo de Expertos del Ministerio de Educación en materia de Reconocimiento de Competencias.
- A partir de 2011, durante su etapa de jubilado, ha continuado colaborando con la

ULPGC en varias materias: coopera con la Asociación Canaria de Universidades Populares en el marco del acuerdo de colaboración firmado entre la ULPGC y dicha asociación; ha participado en el diseño y la formación de diversos títulos de Experto Universitario para la cualificación de los técnicos municipales; ha impartido algunas materias en las enseñanzas de Peritia et Doctrina; y ha continuado con su trayectoria de escritor de artículos y libros.

Su último libro (*La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente, 2024*) describe y analiza la situación actual de la Educación de Personas Adultas a nivel internacional, en Europa, en España y en Canarias. Como dice su autor en la introducción, esta es una obra que se escribe con dos finalidades:

- por una parte, abordar desde la teoría (a la búsqueda de explicaciones y alternativas) buena parte de los problemas que ha tenido ocasión de observar en su dilatada práctica profesional;
- y por otra, hacer un planteamiento de la educación de adultos, teórico y profesional, alejado de los postulados exclusivamente escolarizantes del pasado y más próximos a un modelo de intervención social.

Un gran tema, el de la educación de adultos, que está viviendo un momento crítico, sobre todo en algunos países, como España. La salida que se plantea de la situación actual de estancamiento, al menos parece que ha encontrado su marco de referencia, más allá del sistema educativo, en el contexto más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida, que parece ser el nuevo paradigma que rige actualmente en el campo de la educación y de lo que se trata ampliamente en este libro.



Radio ECCA, un hito en la historia de la Educación de Personas Adultas. A propósito del sesenta aniversario¹

INTRODUCCIÓN

Radio ECCA inicia su andadura en Canarias a mitad de los años sesenta del siglo pasado en el marco de la última Campaña Nacional de Alfabetización, de la mano de Francisco Villén, un jesuita que había conocido en Colombia una experiencia similar, Radio Sutatenza, destinada a la formación de la población adulta por radio. Hablamos de una institución socioeducativa y cultural (de la que hemos formado parte durante 16 años) dedicada a la Educación de Personas Adultas (EPA) por radio, que tradicionalmente ha contado con cifras numerosas de alumnos y de oyentes de radio. Los últimos datos disponibles, según la memoria institucional del curso 2022-2023, nos hablan de 29 553 alumnos participantes de este centro educativo bajo la nueva marca ecca.edu; a los que tendríamos que sumar la cifra de 26 965 personas atendidas en su área social mediante 132 proyectos sobre formación y empleo, sensibilización ciudadana, derechos de la mujer, menores vulnerables y sus familias, cooperación internacional, etc. (ECCA, 2023). A la vista de tales números, se comprenderá que en la celebración del sesenta aniversario no resulte fácil hacer un balance de su trayectoria y de sus aportaciones. Podríamos hablar de sus metas y objetivos, de su función social y educativa en la sociedad canaria, de su proyección nacional e internacional, de su metodología específica en el campo de la enseñanza a distancia, de la extensa bibliografía que ha generado, etc.

Aquí nos limitaremos a hablar del compromiso de su comunidad educativa con una determinada concepción de la EPA, que se ha ido forjando a lo largo de los años, de acuerdo con la evolución de este tema en el mundo académico, y en consonancia con las orientaciones de algunos organismos supranacionales. Especialmente nos detendremos en las aportaciones experienciales y teóricas de la dirección y sus profesionales, expuestas en la revista *Radio y Educación de Adultos*, con destacadas aportaciones al debate que se genera en España sobre los cambios legales que afectan a la educación y que se llevan a cabo a partir de la

¹ Parte de este artículo es deudor de otras publicaciones anteriores del mismo autor, sobre todo de los últimos libros (de 2020 y de 2024) citados en la bibliografía, donde los lectores pueden encontrar desarrolladas con más detalle y amplitud las cuestiones que aquí se exponen de forma resumida.

recuperación de la democracia a finales de los setenta.

Para poder contextualizar el contenido de este informe, necesitamos una breve referencia temporal sobre la historia de la EPA en nuestro país. Una exposición más amplia y detallada se puede consultar en *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas* (Medina, 2020); una obra en la que, según numerosas aportaciones de los historiadores, se describen las tres principales épocas que han vertebrado la evolución de la educación de las personas adultas en España: una primera época, determinada por las leyes del siglo XIX; una segunda etapa que abarca el siglo XX hasta finales de los años setenta; y una tercera fase que parte del cambio social y político que se genera en España con la Constitución de 1978 hasta la actualidad.

Son ya más de dos siglos de historia de la EPA en Europa y también en España que, con más o menos intensidad, grados y superposiciones según los países y territorios, ha transitado por dos caminos: el de las enseñanzas oficiales, que conducen a algún tipo de titulación dentro del sistema educativo; y el de las enseñanzas no oficiales, que se llevan a cabo al margen o fuera del sistema educativo.

Radio ECCA, que comienza sus clases en febrero de 1965, nace durante la segunda etapa, adaptándose a los cambios legales de este momento, y experimenta una importante transformación y desarrollo durante la tercera. Ello nos permite afirmar que estamos ante una experiencia educativa y una institución que forma parte ya de la historia de la EPA en España, como reza el título de este artículo.

A continuación, resumiremos la primera y la segunda etapa, lo que nos permitirá contextualizar y dar sentido al papel que ha tenido este centro educativo durante la tercera, terminando finalmente con los principales retos que tiene planteados la EPA en la actualidad; retos que interpelan a la academia, a las autoridades educativas y a los profesionales e instituciones, como Radio ECCA.

PRIMERA ETAPA: LOS PRECEDENTES LEGISLATIVOS DEL SIGLO XIX

Comenzamos con ese largo período inicial que abarca todo el siglo XIX. Lo que buscamos es saber, y no perder de vista, de dónde venimos y cuál es el punto de partida, para situarnos en el presente y poder apuntar hacia dónde podemos avanzar.

En cualquier manual de Historia de la Educación podemos ver que la legislación educativa española de esta etapa se centra casi exclusivamente en la educación de la infancia. Nos referimos a dos leyes del s. XIX: *la Ley Provisional de Instrucción Primaria de 1838* y *la Ley de Instrucción Pública de 1857* (Gaceta, 1838 y 1857).

Son leyes que tratan de la instrucción de los niños y niñas, como destinatarios principales de la educación y del sistema educativo, dedicando, no obstante, no más de uno o dos artículos a la educación de las personas adultas, sobre todo de los trabajadores, para mejorar la alfabetización y la formación básica. Aunque exigua, esta dedicación a la población adulta se debe, por una parte, a la presión que ejercía el proceso de industrialización en toda Europa, y por otra, a los déficits que todavía tenía la educación infantil. Teniendo en cuenta las carencias en la escolarización de los jóvenes y las altas tasas de analfabetismo del s. XIX, lo que sucedía en realidad era que se abrían escuelas para adultos, no por su valor en sí mismas dentro del sistema educativo, sino porque no funcionaban bien las escuelas de los niños (Guereña, 1992).

Estas primeras escuelas de adultos apenas tenían identidad propia, su finalidad era meramente compensatoria y remedial, tratando de dar una segunda oportunidad a los adultos, dado que perdieron la primera cuando fueron niños; una segunda oportunidad que consistía en impartir las mismas enseñanzas que a los niños, fundamentalmente centradas en la lectura, escritura y cálculo, ante unos adultos cansados y poco atentos tras su jornada laboral. Para ello se utilizaban las mismas escuelas y en espacios no siempre apropiados, con métodos semejantes y el mismo profesorado, solo que en otro horario y, por supuesto, sin Pedagogía diferenciada alguna. El pariente pobre de la enseñanza española de la época, como dicen algunos historiadores.

Todo parecía indicar que la formación de la población adulta no se consideraba necesaria, imprescindible en cualquier tiempo, con valor en sí misma por sus beneficios personales y sociales, como era, por ejemplo, la educación de los niños. Tan claro estaba esto que, incluso, se pensaba que la realización efectiva de la escolaridad infantil acabaría haciendo innecesarias las escuelas de adultos, que podrían desaparecer.

Una realidad tan secundaria y marginal que explica en parte la aparición (sobre todo en Europa, pero también en España), de las primeras experiencias de educación popular,

que operaban al margen de los circuitos oficiales del sistema educativo, como la formación laboral, la extensión universitaria, las universidades populares, así como la actuación de los conservatorios, ateneos, gabinetes, liceos, asociaciones, etc., que en sus actuaciones educativas parece que respondían mejor a los intereses y necesidades de las personas adultas y a los problemas y debates de cada coyuntura histórica, sin requisito académico o laboral para participar (Guereña y Tiana, 1994).

En resumen, se trata de una época en la que la EPA discurre desde el principio por una doble vía: la escolar, dentro del sistema educativo, y la popular, al margen del sistema educativo. La vía escolar (formal y reglada), vehiculada por las leyes de cada época y la actuación de los poderes públicos, centrada en la alfabetización y la formación básica, se caracteriza por una cierta falta de identidad (como una oferta sin valor propio dentro del sistema educativo), el perfil compensatorio de sus ofertas (debido a su enfoque remedial y paliativo), el modelo escolar (dado que se educaba a las personas adultas como si de niños se tratara), e incluso, su carácter sustitutorio (porque se pensaba que las escuelas de adultos podrían desaparecer a medida que fuera mejorando la educación infantil). Por su parte la vía popular, fruto de la iniciativa social y privada y también de la de los ayuntamientos, siempre representó la apertura de la EPA a lo que se ha venido conociendo como la educación no formal e informal, con propuestas de formación de carácter sociocultural, que parecen responder mejor a los problemas de cada localidad, tratando de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y sus comunidades.

SEGUNDA ETAPA: LAS LEYES EDUCATIVAS DEL SIGLO XX HASTA FINALES DE LOS SETENTA

La situación descrita empieza a cambiar a partir de mitad del siglo XX, con dos leyes educativas que se aprueban durante la dictadura. La primera es la *Ley de Educación Primaria de 1945* que, como las anteriores, se centra casi exclusivamente en la educación de la infancia, dedicando solo dos artículos a la EPA: el que regula la Educación Primaria de las personas mayores de edad que necesiten iniciarse o completar estas enseñanzas, y el que restablece las Misiones Pedagógicas para extender la cultura a los medios rurales a través de bibliotecas, conferencias, teatro, radio y otros medios (BOE, 1945).

Las Misiones Pedagógicas, que se crean en el año 1922 y se refundan durante la segunda república, siempre se han concebido como una respuesta de los poderes públicos ante los escasos resultados de las campañas de alfabetización. Su finalidad era llevar la

cultura (sobre todo la cultura no reglada) y los adelantos científicos al pueblo, mediante la creación de bibliotecas, la organización de conferencias, sesiones de cine, música, lecturas, debates, etc.; actividades que posteriormente se han considerado de animación sociocultural. Tenemos aquí una concepción abierta y global de la EPA, para todos los destinatarios, independientemente de la formación previa, como un ámbito de lo que posteriormente se ha denominado educación social y su correlato teórico Pedagogía Social. Como dice Caride en uno de sus artículos, *La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción*, (2011), es lo que explica que las Misiones Pedagógicas sean consideradas entre algunos de los más cualificados antecedentes de la educación social, a juzgar por sus finalidades y contenidos: la animación sociocultural, el despertar de la conciencia, la educación popular y ciudadana, la participación, etc., muestra del regeneracionismo pedagógico-social español.



Intercambio de esquemas entre docentes y alumnado

En el caso de Radio ECCA, tiene importancia esta ley porque en ella se basa la orden de 1966 del Gobierno por la que se crea el Consejo Escolar Primario de Escuelas Radiofónicas y la dotación de las primeras plazas de maestros, bajo la fórmula jurídica de las Misiones Pedagógicas, para trabajar en la recién creada Radio ECCA (BOE, 1966). Tal vez la vinculación legal con las Misiones Pedagógicas explique la concepción abierta e

integral de la EPA que desde el principio ha tenido Radio ECCA, con ofertas que van más allá de las enseñanzas oficiales, pero que responden a las necesidades y demandas de las personas adultas. Si consultamos una de sus primeras publicaciones con ocasión del segundo aniversario, *Radio ECCA, emisora cultural popular de Gran Canaria* (1968), tenemos dos referencias que nos hablan de ello: por una parte, la propias palabras de Villén, primer director, quien en una entrevista explica el número creciente de alumnos matriculados por la preocupación de sus profesionales de responder a las necesidades culturales, inagotables y permanentes, de la población; y por otra, el hecho de que, además de las enseñanzas oficiales de Alfabetización y Educación Primaria, se ofertan cursos especiales sobre Contabilidad, Idioma Inglés y Difusión bíblica; enseñanzas, en uno y otro caso, que podríamos calificar como las formales y no formales de la época.

No obstante, los principales cambios para la EPA durante esta segunda etapa tienen lugar con la *Ley General de Educación de 1970* (LGE) a la que tiene que adaptarse Radio ECCA, ya con una experiencia de cinco años cuando aparece esta norma legal (BOE, 1970).

Una primera innovación que representa esta ley consiste en que, por primera vez en un texto legal español, se regula el sistema educativo de acuerdo con el principio de educación permanente, fundamentalmente debido a la influencia de algunos organismos supranacionales de entonces: el Consejo de Europa, la OCDE, y sobre todo la UNESCO, que desde la década anterior ya contaba con más de un centenar de publicaciones sobre la educación permanente, como se puso de manifiesto en la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Tokio en 1972, bajo el lema *La Educación de Adultos en el contexto de la educación permanente* (UNESCO, 1972).

A nivel general y específicamente sobre la organización y regulación de la educación, la idea de educación permanente viene a decir que la educación no comienza y termina en la infancia y la juventud (como se venía creyendo), sino que se prolonga a lo largo de toda la vida. Dicho de otra manera, la educación no se limita a una etapa de la vida, sino que debe ser el centro de nuestra vida y prolongarse durante todas las etapas del desarrollo.

Esta nueva concepción de la educación conduce a los autores de la ley a plantear cambios en la estructura del sistema educativo. Así vemos que la LGE establece que la educación se organiza de acuerdo con el principio de educación permanente y, además (esto es lo importante en el tema que nos ocupa), incluye la EPA como un nivel más en la estructura del sistema educativo, con la correspondiente creación de centros en los que, además de enseñanzas de EGB, Bachillerato y Formación Profesional, se ofrecen cursos

de perfeccionamiento, promoción, actualización y extensión cultural.

La principal consecuencia y significado de este cambio radica en que este campo de la educación abandona su falta de identidad, dado que deja de ser coyuntural y limitado en el tiempo y comienza a mudar su perfil casi exclusivamente compensatorio del pasado. A partir de esta ley, la educación de las personas adultas se normaliza institucionalmente y adquiere valor en sí misma, como una oferta con sentido propio, que no se vincula a la formación previa que posean los destinatarios, ni depende de la evolución efectiva de la escolaridad infantil, ni tiene porqué limitarse exclusivamente a las enseñanzas que conducen a alguna titulación oficial. Una ley que consigue sacar del ostracismo la situación marginal en la que se encontraba la EPA, aunque su desarrollo dejó mucho que desear: se crea el Programa de Educación Permanente de Adultos en 1973, las Orientaciones Pedagógicas del nivel de EGB para el profesorado se publican en 1974 y los primeros centros estatales no se crean hasta 1979.

Cabe pensar también que con la LGE se refuerza el carácter abierto y social de la EPA que se desprendía de la ley de 1945 con el restablecimiento de las Misiones Pedagógicas. En la norma legal de 1970 queda claro que los centros de EPA, además de las enseñanzas de EGB, Bachillerato y Formación Profesional, pueden ofrecer también a otras oportunidades de formación a los participantes, relacionadas con su promoción y actualización personal, profesional y cultural.

Sin embargo, como reconoce el historiador Moreno Martínez, en su artículo sobre *La Ley General de Educación y la Educación de Adultos* (1992), gran parte de los planteamientos y aciertos de su articulado no se tradujeron en medidas legales y acciones concretas. Por ejemplo, este distanciamiento entre las declaraciones y las actuaciones prácticas lo vemos en las Orientaciones Pedagógicas para el profesorado, donde nuevamente se pierde una oportunidad de alejarse del modelo escolar para adaptar la formación a las características y complejidad de la población adulta.

Finalmente, hemos de referirnos a otra de las novedades relevantes de esta ley, a saber, la regulación que se lleva a cabo de la enseñanza a distancia, con la finalidad de ampliar las oportunidades de formación para las personas adultas que no pueden asistir regularmente a los centros ordinarios. Es esta una regulación que acaba fortaleciendo la actuación de Radio ECCA en el archipiélago canario, toda vez que ECCA ya se define claramente como un *Centro de Educación de Personas Adultas a distancia por radio*. Hay que tener en cuenta que hasta 1982, año en el que se aprueba el Estatuto de Autonomía de Canarias, parte de la EPA del archipiélago se canaliza a través de Radio ECCA, con la excepción de tres centros presenciales que existían en Santa Cruz de Tenerife.

No obstante, conviene aclarar que la especialización en la educación a distancia no ha impedido que la concepción abierta e integral de la EPA que, desde sus inicios tiene Radio ECCA, se mantenga, e incluso se consolide respecto de sus objetivos, en términos de pensamiento crítico, emancipación y participación. Vemos este planteamiento en otra de sus publicaciones, con motivo del décimo aniversario, *Radio ECCA. Centro docente* (1976), en la que quedan explícitamente formuladas expresiones que aluden al desarrollo integral de la persona, al espíritu crítico y a la participación, condenando el consumismo, la dependencia y el servilismo; un centro educativo, como se dice en este libro, que desarrolla su tarea a través de la radio, asegurando su labor concientizadora (en alusión a los planteamientos de Freire) con una estrategia radiofónica de comunicación que excluye la publicidad comercial. Objetivos, en último término, que nos remiten a la educación social, que ya empieza a representar en esta época el marco de referencia de la EPA, como vemos en uno de los artículos del nuevo director, Luis Espina, *Radio ECCA, un instrumento para la educación social* (1989a).



Por otra parte, desde el punto de vista jurídico, Radio ECCA también tiene que adaptarse a los nuevos postulados de la LGE y de las sucesivas órdenes ministeriales para contar con la dotación necesaria de maestros en su plantilla. Dado que se anularon los Consejos Escolares Primarios (que era la figura jurídica inicial para la dotación de maestros), la solución se encontró en un acuerdo firmado en 1975 entre el Ministerio de Educación y la Compañía de Jesús, en virtud del cual se clasificaba Radio ECCA como *Centro Estatal de Educación Permanente en régimen de administración especial* (BOE, 1975).

Podríamos resumir esta segunda etapa, destacando el cambio radical que representa la educación permanente, que desplaza el centro de gravedad de la educación desde la formación inicial hacia la formación continua. Esta concepción más amplia de la educación y del sistema educativo, en su aplicación a la EPA, conduce lógicamente a consolidar y dar valor a todas las oportunidades de aprendizaje, sean enseñanzas oficiales u otro tipo de ofertas y programas educativos. Ello implica un cambio de mentalidad, y también jurídico que, como hemos dicho, desde el principio se comprendió en Radio ECCA con esa concepción abierta e integral de la EPA que otorga valor educativo, tanto a las enseñanzas formales y no formales, que se desarrollan en su centro educativo, como a las oportunidades de aprendizaje informal que se vehiculan a través de los programas de radio; una nueva concepción de la educación, en definitiva, que, contando con las aportaciones de la UNESCO, se comienza a trasladar a la formación de sus profesionales en las jornadas y encuentros que se celebran periódicamente en esta etapa.

TERCERA ETAPA: A PARTIR DE LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA DE 1978

Antes de entrar en el tema principal de este período, conviene señalar que en esta tercera etapa tiene lugar un nuevo cambio en la estructura jurídica de Radio ECCA. En 1985 se publica la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) que, al derogar la legislación sobre la administración especial de algunos centros públicos basada en la LGE, obliga a un cambio importante relacionado con la dotación del profesorado y las relaciones con la Administración Educativa (BOE, 1985). La salida que se encuentra es la creación de la Fundación ECCA en 1986, que firma un convenio con el Gobierno de Canarias por el que Radio ECCA se convierte en centro privado concertado. Dicho concierto, además de establecer la gratuidad de las enseñanzas, asigna un total de 95 profesores para la formación básica y otros 18 más en concepto de lo que se entiende como concierto singular para las enseñanzas no regladas (ECCA, 1992). Jurídicamente, esta figura de centro concertado es la que ha regulado las relaciones de ECCA con las

Autoridades Educativas desde finales de los ochenta hasta la actualidad.



En 1986 se crea la Fundación ECCA siendo presidente de Canarias Jerónimo Saavedra.

Pero, en lo que se refiere a la regulación de la EPA, el cambio principal que se produce en esta tercera etapa en España, hemos dicho que se inicia a partir de la Constitución (en la que se afirma que “todos tienen derecho a la educación”), alcanzando un punto crítico en 1990, con la aprobación de la primera ley de la democracia que adapta la educación española y su estructura a los nuevos cambios políticos y territoriales que se derivan de la carta magna.

De acuerdo con lo que hemos visto en las anteriores etapas, hay que decir que, cuando se aprueba la Constitución en España en 1978, la EPA había superado varios problemas, sobre todo los heredados del siglo XIX, debido a los cambios que se originan, primero con la Ley del 45 y sobre todo con la LGE de 1970, por ejemplo, su falta de identidad en el sistema educativo, su perfil casi exclusivamente compensatorio centrado en las enseñanzas oficiales y su carácter sustitutorio. Pero otros problemas continuaban frenando su desarrollo y expansión, como su marginalidad dentro del sistema educativo, su mimetismo con el modelo escolar e infantil, su carácter secundario en términos de participantes, así como su insuficiente desarrollo teórico y metodológico.

Se esperaba abordar estos últimos problemas, y otros que comentaremos, en las leyes españolas que se aprobaran durante la democracia. Conviene no olvidar que la estructura y organización del sistema educativo, que se regula con la Ley General de

Educación de 1970, sigue vigente en España durante la primera década de la etapa democrática. Era necesario, por tanto, una nueva ley que tuviera una doble finalidad: por una parte, adaptar el sistema educativo a la Constitución de 1978, que crea un orden social y político democrático, así como una organización territorial descentralizada; y por otra, ajustar la educación española a la Unión Europea, en la que España se había integrado desde 1986.

Esta es la función que, independientemente de los debates generados (como veremos a continuación), acaba cumpliendo la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (conocida como la LOGSE), aprobada en el Parlamento español en 1990. Una ley que cambia la estructura y la organización del sistema educativo de acuerdo con la Constitución y la integración europea; y, en el caso que nos afecta, un texto legal clave, como veremos a continuación, en el que, de forma más efectiva, parece que se empiezan a tener en cuenta las orientaciones sobre la EPA de los organismos supranacionales citados (BOE, 1990).

La cuestión es la siguiente: si en la etapa anterior, como hemos visto, se habían resuelto algunos problemas y otros no, ¿ahora en esta etapa cuáles eran los problemas y dificultades de la EPA a los que se suponía que la nueva legislación democrática tendría que dar respuesta?

Para responder, resumimos algunas de las cuestiones que entonces planteaban las instituciones (como Radio ECCA), los profesionales y los académicos acerca de lo que había que cambiar en el campo de la EPA, de acuerdo con las orientaciones de la UNESCO:

- Basar toda la educación de la sociedad en el principio de educación permanente, lo que lleva consigo tener en cuenta y apoyar todas las oportunidades de aprendizaje (formal, no formal e informal).
- Adaptar los currículos de las enseñanzas formales (oficiales) a las características, necesidades y demandas de las personas adultas.
- Institucionalizar para la población adulta los sistemas de reconocimiento y acreditación de la experiencia y de la educación no formal.
- Crear mecanismos de coordinación a todos los niveles (estatal, regional y local) y con una organización descentralizada.
- Establecer sistemas de colaboración institucional y sinergias entre las dos vías (formal y no formal) por las que las personas adultas adquieren sus aprendizajes y competencias.

- Superar el modelo escolar tradicional mediante proyectos educativos sociales y comunitarios.
- Fomentar, apoyar y financiar las experiencias de educación no formal e informal que se llevan a cabo fuera del sistema educativo.
- Contar con el apoyo de las universidades para mejorar el desarrollo profesional de la EPA, mediante el correspondiente desarrollo científico y metodológico de este campo.

Vistas en su conjunto, tales cuestiones esbozan una concepción abierta e integral de la EPA, concebida como un ámbito de la educación social, cuyo marco teórico no podía ser la Pedagogía Escolar sino la Pedagogía Social. Así se concebía entonces en la *Revista de Pedagogía Social*, que comienza a editarse en 1986 por parte de un grupo de profesores universitarios especializados en esta materia. Una concepción de la EPA que queda explícita y mejor formulada con la aprobación en 1991 del título universitario de Educación Social (BOE, 1991).

Pero esto no era solo lo que pensábamos los educadores, los centros y algunos profesores de universidad. También era el planteamiento del Ministerio de Educación de entonces, tal como consta en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*, publicado por el propio Ministerio en 1986 en el que se definen las líneas básicas de la política educativa con relación a la EPA (MEC, 1986).

El coordinador de todas las aportaciones y quien prepara su redacción final es José Antonio Fernández Fernández, que, dentro del Ministerio, ocupaba el cargo de Consejero Técnico de la Secretaría General de Educación. Era conocido como un experto en EPA, teniendo en cuenta su experiencia internacional y nacional: miembro del primer equipo de Paulo Freire en Chile en 1967, director del Instituto de Capacitación para la reforma agraria en Chile (1972-73), asesor sobre educación de la población adulta del Ministerio de Educación de Portugal, responsable del Desarrollo Comunitario de Cáritas Española (1978-81) y director de la Universidad Popular de Alcobendas en Madrid (1981-83).

En el prólogo, a cargo del propio Secretario General de Educación, Joaquín Arango, se expresa la intención de los autores con lo que esperan de este Libro Blanco, donde vemos que también se alude a la nueva concepción más amplia e integral de la EPA, ya compartida en el sector:

“Nos sentiríamos muy satisfechos si la lectura de este libro contribuyera a que la concepción, ya arcaica, de la educación de adultos como conjunto de programas escolares de segunda oportunidad se viera superada por una visión más amplia e integral de la misma, tal como la que emana de las recomendaciones de organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Consejo de Europa, y por la que aquí se opta sin vacilación” (pág. 6).

Queda claro en este documento que la educación de las personas adultas tiene que funcionar “como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente, para la totalidad de los procesos de educación” (pág. 17). Por ello se afirma también que no resulta adecuado dar a la educación de las personas adultas el mismo tratamiento que al resto del sistema educativo; lo que exige, según sus autores, la aprobación de una ley de EPA para todo el Estado:

“Obviamente la normativa vigente en España es inadecuada. Sería conveniente que uno de los frutos de este proceso del Libro Blanco fuera una ley marco que recoja una visión general y con previsión de futuro de lo que debe ser la educación de adultos en España en las próximas décadas” (pág. 19).

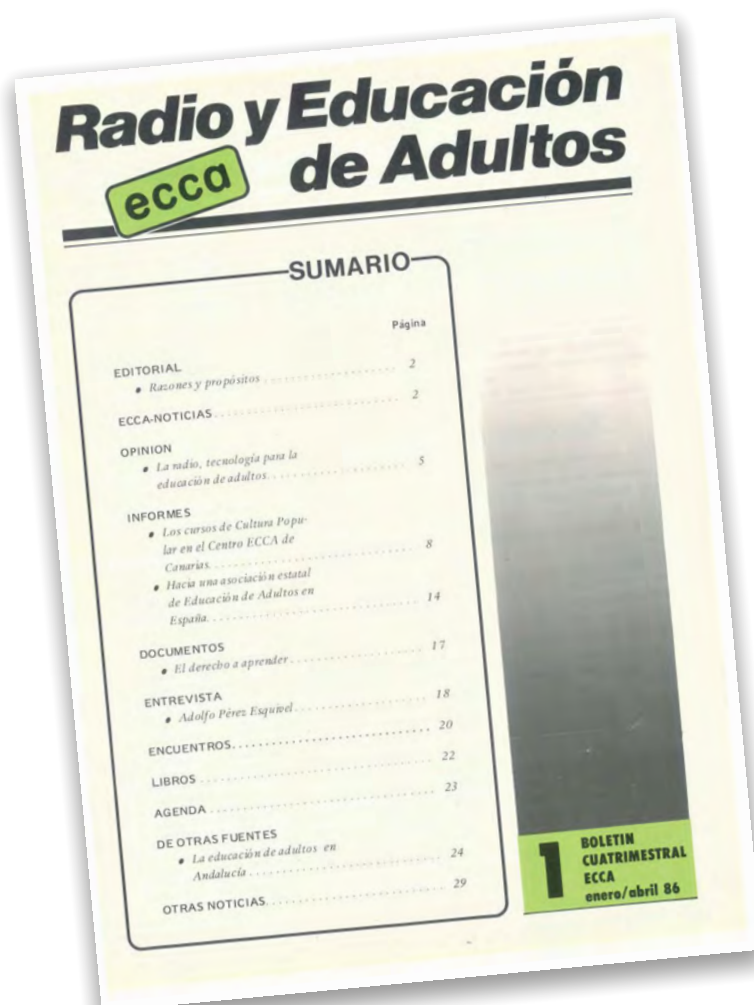
Todo indica que la idea inicial del Ministerio de Educación era aprobar en el Parlamento de la nación una ley general de EPA. Pero esta idea vemos que se desvanece al comprobar el contenido de los siguientes documentos que edita el Ministerio de Educación. En primer lugar, se publica en 1987 el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*, que dedica el capítulo 14 a la Educación de Adultos (MEC, 1987). Y dos años más tarde, en 1989, el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, dedicando el capítulo XII a la nueva denominación de Educación de Personas Adultas (MEC, 1989). En ambos casos ya se perciben las bases principales de lo que sería posteriormente la LOGSE, lo que da lugar a nivel nacional a una importante participación y debate sobre la educación en general y, en nuestro caso, sobre la EPA.

Lo dicho quiere decir que contábamos con dos documentos de referencia para el debate: el Libro Blanco de la Educación de Adultos de 1986 (donde se plantea la posible ley general de EPA para todo el Estado) y el Proyecto para la Reforma de la enseñanza de 1987 (que trata de una ley general de educación en la que también se aborda la EPA).

¿Y cuál fue el papel de Radio ECCA en el debate? Anteriormente, al hablar de la segunda etapa de la EPA en España, hemos visto que Radio ECCA desde su nacimiento se identifica con una concepción abierta e integral de la EPA, a juzgar por su práctica educativa y sus primeras publicaciones. También hemos visto que, con el paso del tiempo, va madurando esta concepción hasta situarse como un ámbito de la educación social. Este es el marco de referencia, práctico y teórico, de la EPA con el que los

profesionales de Radio ECCA se enfrentan a los dos documentos anteriores (el de 1986 y el de 1987) y participan en el debate que daría lugar posteriormente a la publicación de la LOGSE.

A finales de la década de los ochenta, la posición de Radio ECCA (en general compartida entre la dirección y sus profesionales), sobre los dos mencionados documentos para el debate se expresa en varios escritos publicados en su revista *Radio y Educación de Adultos*. Esta publicación, que comienza a editarse en enero de 1986, justifica su creación con un conjunto de argumentos que vienen en el editorial del número 1, con el título *Razones y Propósitos* (ECCA, 1986):



SUMARIO		Página
EDITORIAL		
• Razones y propósitos		2
ECCA-NOTICIAS		2
OPINION		
• La radio, tecnología para la educación de adultos		5
INFORMES		
• Los cursos de Cultura Popular en el Centro ECCA de Canarias		8
• Hacia una asociación estatal de Educación de Adultos en España		14
DOCUMENTOS		
• El derecho a aprender		17
ENTREVISTA		
• Adolfo Pérez Esquivel		18
ENCUENTROS		20
LIBROS		22
AGENDA		23
DE OTRAS FUENTES		
• La educación de adultos en Andalucía		24
OTRAS NOTICIAS		29

1 BOLETIN CUATRIMESTRAL ECCA enero/abril 86

“Desde hace varios años nos venimos planteando la necesidad de un boletín. Las razones de su existencia son muchas. La enseñanza ECCA para la EGB de adultos se imparte en 16 provincias españolas. Los cursos del aula abierta se siguen en otras 13 provincias. El sistema ECCA de enseñanzas se emplea también en 11 países latinoamericanos. Solo en España y durante el curso 84-85, el número total de personas que siguieron alguna actividad educativa en ECCA llegó a 62.091. Actualmente los programas educativos no solo comprenden las enseñanzas “regladas”, como Alfabetización, Cultura Popular, Graduado Escolar y Bachillerato, también se cuenta con una amplia oferta “no formal” de más de 30 cursos en el Aula Abierta. El número de profesionales que actualmente trabaja en esta institución, solo en España, es de más de 150 profesores de EPA en plantilla y más de

1000 profesores colaboradores, a los que habrá que añadir un número variable cada año de unos 500 voluntarios. Todas estas son razones más que suficientes para la creación de este boletín destinado a quienes hacemos posible esta realidad. Queremos que sea un instrumento de intercambio y de formación permanente, donde recoger las opiniones, noticias e informes más relevantes sobre la Educación de Adultos y ponerlos al alcance de todos” (pág. 2).



Luis Espina y Óscar Medina en el Seminario Internacional de Alfabetización en Toronto 1987

En el mismo número, Espina (1986), director también de la revista, en su artículo *La radio, tecnología para la educación de adultos. La experiencia de Radio ECCA*, diserta sobre la optimización didáctica que ofrece la comunicación por radio, destacando que no se trata de la radio sola, sino sincronizada con el material impreso y los encuentros presenciales. No es esta la primera vez que se teoriza sobre el método ECCA como uno de los mayores logros de esta institución. En la anterior publicación de 1976, que coincide con el décimo aniversario, ya Espina hablaba del sistema tridimensional, en alusión al carácter complementario de los tres elementos que dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje: la documentación didáctica especialmente adaptada a la enseñanza radiofónica, la clase por radio que siguen los alumnos apoyados en el material, y la acción tutorial en grupo con la ayuda del profesor orientador. Y termina su artículo, tal vez presagiando el porvenir, soñando con las aportaciones futuras del ordenador personal al método ECCA.

Por otra parte, si entramos en el debate sobre los cambios legales de la EPA, las principales contribuciones de Radio ECCA a una posible ley de EPA y, más concretamente, sobre el papel de este campo de la educación en una reforma general de la enseñanza, las vemos en algunos de los números de *Radio y Educación de Adultos*, correspondientes a los años 1986-1990 (núms. del 3 al 15). La preocupación del equipo de redacción en este sentido era combinar las publicaciones de autores expertos con las propias reflexiones y aportaciones

de los profesionales de Radio ECCA.

Entre las publicaciones de autores expertos, cabe destacar las siguientes: *Entrevista a José Antonio Fernández*, coordinador del Libro Blanco de la educación de adultos (Santana y Rodríguez, 1986); *Diez directrices para una reforma de la Educación de Adultos en España*, de José María Bas Adam (1987), director general del Ministerio de Educación; *El futuro de la Educación de Adultos*, de Ricardo Diez Hochleitner (1988), que participó en la redacción de la LGE; *Reforma educativa y Educación de Adultos, un análisis sociológico*, de Ramón Flecha (1988), profesor universitario y director del postgrado de Educación de Adultos de la Universidad de Barcelona; *La reforma de la enseñanza y la Educación de Adultos. Intenciones y limitaciones del proyecto*, de Joaquín García Carrasco (1988), catedrático de universidad con varias publicaciones sobre la educación de adultos; *La Educación de Adultos en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Una visión desde las Universidades Populares*, de José Luis Aguilera Luna (1988a), director de la revista Entre Líneas que publica la Federación Española de Universidades Populares; *Reforma del Sistema Educativo y Educación de Adultos I*, de FAEA (1988a), que es la Federación Española de Asociaciones de Educación de Adultos de España; *Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos*, de Fernando Pampín y Gregorio Delgado (1988), subdirector General y asesor respectivamente del Ministerio de Educación; *Dimensión no formal de la Educación de Adultos*, de José Luis Aguilera Luna (1988b), ya mencionado; *Futuro de la Educación de Adultos Comparada*, de Ettore Gelpi (1988), responsable de la UNESCO para la educación permanente; *La enseñanza a distancia: situación actual*, de Antony Kaye (1988), profesor de Tecnología de la Educación en la Universidad Abierta del Reino Unido y asesor de la Unesco, el Banco Mundial y el Consejo Británico en temas de educación a distancia; *La radio semilla de libertad y progreso*, del exministro de Educación del Gobierno de España y, en ese momento, director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza (1989); *Reflexiones sobre la Educación de Adultos en el proyecto de la LOGSE*, de Emiliano Madrid (1990), director del servicio de la Alta Inspección del Estado en Canarias; *Reforma del Sistema Educativo y Educación de Personas Adultas II*, de la citada anteriormente FAEA (1990).

En esta misma línea, las reflexiones de algunos profesionales de ECCA analizan la trayectoria y las experiencias de esta institución, entre otras, sobre las siguientes cuestiones: la oferta educativa en general, la escuela de padres, las reuniones de grupo, la alfabetización de adultos por radio, la dimensión no formal de la educación de adultos, la infraestructura de Radio ECCA, las cifras de participantes matriculados, la tecnología ECCA, etc. (Espina, 1987; Fierro, 1987; González, 1987; López y Sánchez, 1989; Palmés, 1989;

Arbelo y González, 1990; Jiménez y Sáez, 1990; Arrocha, 1990; Albújar, 1990). Asimismo, hablamos de un período en el que también se incluyen en la revista los textos de algunas leyes o proyectos de ley sobre educación de adultos, que ya existían en algunos países como Italia y Noruega.

Las propias propuestas de Radio ECCA al debate se plantean claramente en los números 7 y 8 de *Radio y Educación de Adultos* (1988), donde se vuelve a reflejar la concepción inicial abierta e integral de la EPA de su comunidad educativa y su estrecha vinculación con la educación social.

Es lo que vemos en el editorial del número 7 con el título *Un debate necesario* (ECCA, 1988a), señalando la gran oportunidad del momento:

“para que la educación de adultos sea considerada, no como un medio o un período, sino como un fin en sí misma de modo que los gobernantes no cedan a “otras prioridades” y se planteen regular un sector complejo, pero de indudables beneficios sociales” (pág. 2).

Se denuncia en este editorial que, reconociendo el crecimiento y el aumento de recursos en la educación de las personas adultas, sigue habiendo un inquietante desconcierto que se manifiesta en algunos hechos:

“La multiplicidad de programas configura una anárquica oferta educativa sin la más mínima coordinación entre ellos. La iniciativa de los diferentes educadores y colectivos continúa sin respaldo legal alguno. La formación de los educadores sigue confiada a la improvisación y a la buena voluntad. Las zonas rurales mantienen su histórica situación deficitaria respecto a las ofertas de Educación de Adultos. Los más desfavorecidos continúan siendo los grandes perdedores de una acción educativa llamada a priorizar este sector de la población. El planteamiento de la Educación de Adultos que se sigue haciendo desde algunas administraciones corre el peligro de mantenerse en lo remedial” (pág. 2).

Radio y Educación de Adultos

eccca

BOLETÍN CUATRIMESTRAL ECCA Nº 7

ENERO - ABRIL 1988

DIRECTOR: Luis Espina Cepeda. **REDACTOR JEFE:** Oscar Medina Fernández. **CONSEJO DE REDACCIÓN:** Gregorio Armas Puente, Angel Fierro Dominguez y Maria del Carmen Palmés Pérez

ESPAÑA, Canarias: José A. González Dávila, Raimundo Gutierrez del Moral, Margarita López Sánchez, Angel Prieto Linio y Pino Rodriguez Dominguez. **Almería:** María del C. Berenguer. **Badajoz:** María J. Micharet. **Cáceres:** Montserrat Lajas. **Córdoba:** Pedro Ríos. **La Coruña:** José C. Bellido. **Granada:** Antonio Gálvez. **Jaén:** Ildefonso Zafra. **Lugo:** Jesús Domínguez. **Madrid:** J.M. Ríos. **Málaga:** Ernesto Campos. **Murcia:** Mary Paz Cremadez. **Palma de Mallorca:** Catalina Llinás. **Sevilla:** Rosa Béjar León. **Pontevedra:** María Eugenia Alfaya.

ARGENTINA: Nora Alvarez (CISE) y Angel Castellano (D. BOSCO). **ECUADOR:** Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), María Elena León (IRFEYAL, Quito). **VENEZUELA:** Iván Lemus (IRFA, Caracas). **BOLIVIA:** Fernando Pérez (IRFA, Santa Cruz). **COSTA RICA:** Alicia Padilla Naranjo (ICER, San José). **URUGUAY:** María de Luján González Tornaría.

SECRETARIA: Blanca Nieves González Frías. **DIAGRAMACIÓN:** María Rosa Halaby Ascaso, José Rubén González Rodríguez, Isidoro López Santana y Rosario Alemán Delgado. **TALLER DE REPRODUCCIÓN:** de Radio ECCA.

PRECIOS: Nº suelto: 350 ptas. Año: 1.000 ptas. Fuera de España: Nº suelto: 5 dólares. Año: 15 dólares.

PRODUCCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SECRETARÍA: Radio ECCA, Apdo. 994, 35080 Las Palmas de Gran Canaria. **ESPAÑA. EDITA:** RADIO ECCA. Dep. Legal: G.C. 31-1986 ISSN: 0213-4969

UN DEBATE NECESARIO

La incidencia de la Educación de Adultos en la sociedad es creciente. El panorama de los últimos diez años es bien diferente al de los anteriores. Se han multiplicado la iniciativa social y el número de colectivos que trabajan por la formación de los adultos. La integración de España en las Comunidades Europeas ha incrementado la demanda de formación ocupacional, canalizada en gran parte a través del INEM. La Educación de Adultos parece que va saliendo del ghetto malcompensatorio en que se encontraba anteriormente; y, en este sentido, la tarea de las Universidades Populares merece ser destacada. Los recursos destinados por la Administración Educativa, tanto a nivel del Estado como en las Comunidades Autónomas, son mayores a los de las décadas anteriores. A esto habría que añadir el número de li-

bros y revistas especializadas en Educación de Adultos que han aparecido en los últimos años; así como la creación de la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos que se abre camino y que cada vez se hace más eficaz en el terreno del fomento de la investigación, en las relaciones con la Administración y en general como aglutinante de un gran colectivo que va articulando un proyecto de Educación de Adultos integral, participativo, solidario y popular.

No obstante el crecimiento y el aumento de recursos, en la Educación de Adultos sigue habiendo un inquietante desconcierto. La multiplicidad de programas configura una anárquica oferta educativa sin la más mínima coordinación entre ellos. La iniciativa de los diferentes educadores y colectivos continúa sin respaldo legal alguno. La formación de los educadores sigue confiada a la improvisación y a la buena voluntad. Las zonas rurales mantienen su histórica situación deficitaria respecto a la oferta de Educación de Adultos. Los más desfavorecidos, continúan siendo los grandes perdedores de una acción educativa llamada a priorizar a este sector de la población. El planteamiento de la Educación de Adultos que se sigue haciendo desde algunas administraciones corre el peligro de mantenerse en lo "remedial" (para amortiguar las tensiones sociales, para acoger a los no productivos, para adaptar mejor...).

La oportunidad que tenemos ahora de debatir el Proyecto para la Reforma del Sistema Educativo merece el esfuerzo y la conjunción de todas las voluntades. Tal vez sea esta la ocasión para que la Educación de Adultos sea considerada, no como un medio o un periodo, sino como un fin en sí misma de modo que los gobernantes no cedan a "otras prioridades" y se planteen regular un sector complejo pero de indudables beneficios sociales.

Los profesores de adultos de los Centros ECCA queremos aportar nuestra modesta contribución a este debate. A ello dedicamos este número 7 de la revista en el que se exponen diferentes opiniones sobre el capítulo 14º del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, dedicado a la Educación de Adultos. El próximo número de esta revista lo dedicaremos también al tema incluyendo la opinión de los profesores de ECCA sobre el citado capítulo 14º.

Ojalá que este debate, que se está realizando prácticamente entre todos los afectados, dé un nuevo impulso a este sector de la educación y se creen ya las condiciones para que se regule satisfactoriamente la Educación de Adultos en nuestro país.

Algunas propuestas para el debate las vemos en el número 8 de la revista. En primer lugar, cabe destacar el editorial, *Plataforma de exigencias para la Educación de Adultos* (ECCA, 1988b, pág. 2), ampliamente comentado en los diferentes foros y encuentros de la época. Reconociendo como punto de partida la función social de la educación de la población adulta y la oportunidad que representaba, ya en plena democracia, acometer una reforma general de todas las enseñanzas, esta plataforma reivindicativa de 5 puntos en síntesis plantea lo siguiente: 1) Reclamar al Ministerio de Educación y Ciencia su responsabilidad para abordar con profundidad y ambición la extensa problemática de la Educación de Adultos. 2) Impulsar el debate y la promulgación de una regulación de mayor alcance, que sitúe a la Educación de Adultos en un proyecto global de Educación Permanente, pero con autonomía para responder a las exigencias de las personas adultas. 3) A partir de unos bien orientados objetivos (formación integral, desarrollo personal, logro de la participación social y del mejor ajuste al mundo del trabajo), la regulación debe dejar claro el carácter de segunda oportunidad para un sector de la población en el sistema educativo, pero debe facilitar también a todos los adultos el acceso a las diferentes oportunidades educativas que se encuentran fuera del sistema educativo. 4) La consecución de todo esto, solo se puede enmarcar bajo la dependencia, no exclusivamente de la Administración educativa, sino de un organismo de alto rango dependiente de la Presidencia o Vicepresidencia del Gobierno. 5) La educación a distancia, como una modalidad para el desarrollo de la Educación de Adultos, debe resultar posible a nivel del Estado, de las CCAA y las organizaciones no gubernamentales. Finalmente concluye esta plataforma de exigencias mínimas con una llamada a la esperanza:

“No perdemos la esperanza de que el horizonte de la Educación de Adultos continúe su iluminación progresiva. El desarrollo de la democracia, la plenitud humana de los ciudadanos depende de forma muy directa de las posibilidades que se ofrezcan para la Educación de Adultos” (pág. 2).

En el mismo número 8 de la revista vemos cuáles son las aportaciones de los profesionales de Radio ECCA al debate sobre la reforma de la enseñanza, respondiendo así al documento sobre la reforma de la enseñanza y publicado por el Ministerio de Educación en 1987. Para elaborar y poner por escrito tales aportaciones, durante los días del 19 al 22 de abril de 1988, los profesores del Centro ECCA se reúnen en seminario para analizar dicho proyecto desde la perspectiva de la educación de las personas adultas. El trabajo en el seminario consiste fundamentalmente en elaborar la propuesta de Radio ECCA, contando durante estos cuatro días de abril con algunas conferencias de expertos que abordan algunos contenidos relacionados con el proyecto, cuyos autores y

contenidos se han reseñado anteriormente. El resultado de las conferencias y del debate entre todos los participantes (que se envió al Ministerio de Educación) puede verse en este número 8 con el siguiente título: *Aportaciones del Centro ECCA. La Educación de Adultos en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (ECCA, 1988c, págs. 3-10). Toda la información se agrupa en dos grandes apartados: el primero sobre lo que dice el capítulo 14 del Proyecto de Reforma, dedicado a la EPA, y el segundo sobre la repercusión del contenido de los otros capítulos en la EPA.

En la primera parte se analizan algunas contradicciones y lagunas en la redacción del capítulo 14, y se plantea un conjunto de sugerencias para una mejor regulación de la EPA. La importancia de las contradicciones es la que lleva al equipo de redacción a incluir parte del texto en la contraportada de la revista bajo el epígrafe *La Educación de Adultos, marginada* (ECCA, 1988d), que dice así:

“En el capítulo 14 la Educación de Adultos aparece como un apéndice de la Reforma, sigue quedando marginada; y, más que antes, queda encerrada dentro del sistema educativo, considerada como una actividad secundaria de los centros de EGB, con una pretendida finalidad casi exclusivamente compensatoria y remedial. Esta primera impresión que se recibe al leer el capítulo 14 no es apresurada ni superficial. La misma Ley General de Educación de 1970, aún con sus limitaciones, planteaba la Educación de Adultos con más ambición [...]. Ahora en el proyecto no se aclara qué papel va a jugar la Educación de Adultos dentro del sistema educativo, no se configura cual va a ser su estructura y organización, apenas se dice nada de los aspectos curriculares y de la pluralidad de las ofertas... Causa temor el silencio que se hace en este capítulo sobre los avances valientemente planteados en el Libro Blanco de la Educación de Adultos” (pág. 36).

Entre las sugerencias cabe destacar, entre otras, las que coinciden con la concepción abierta e integral de la EPA, como un ámbito de la educación social que, como hemos visto anteriormente, se ha ido consolidando a lo largo ya de más de veinte años desde el nacimiento de Radio ECCA hasta finales de la década de 1980 (ECCA, 1988c, págs. 4-6): la Educación de Adultos como un subsistema de la Educación Permanente, que responde al principio constitucional del derecho de todos a la educación; una formación abierta a todas las oportunidades de aprendizaje, pero priorizando el carácter de segunda oportunidad que tiene para quienes no han disfrutado de la primera; unos fines relacionados con la educación integral, el desarrollo personal, el mejor ajuste al mundo del trabajo y la participación social; programas, medios, sistemas de evaluación y profesorado específicos y especializados; una estructura y organización propia y específica, diferente al resto del sistema educativo; medidas políticas encaminadas a facilitar el acceso de la población adulta a la formación; creación del Instituto Nacional

de Educación de Adultos dependiente de la Presidencia o Vicepresidencia del Gobierno; definición de las funciones del Estado y de las Autonomías; especialización de los trabajadores dedicados a la Educación de Adultos; nuevo modelo organizativo de base territorial en el marco de planes más generales basados en la coordinación; y regulación de la Educación de Adultos a distancia.

Hasta aquí las aportaciones de Radio ECCA al debate sobre la regulación de la EPA. No obstante, todos ya sabemos que lo que se aprueba finalmente en el Parlamento no es una ley marco sobre la EPA. Lo que se aprueba es una ley general de educación, la LOGSE, que dedica solo cuatro artículos a lo que a partir de entonces comenzó a denominarse, no “Educación de Adultos”, sino “Educación de Personas Adultas” (con sus siglas EPA), que se acaba generalizando como un rótulo más inclusivo.

En una primera lectura de los cuatro artículos que la LOGSE dedica a la EPA, vemos que se tienen en cuenta algunas orientaciones del Consejo de Europa, la OCDE, y la UNESCO. Sin embargo, otras consideraciones de estos organismos no constan en la LOGSE. Ello es debido a que, por tratarse de una ley general de educación, la regulación de la EPA se limita al tratamiento diferenciado de la vía formal, que se corresponde con las enseñanzas de Educación Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

Con todo, hay que subrayar que este cambio representó un avance importante del que debemos felicitarnos, porque por fin se daba respuesta a una reivindicación ya centenaria de los profesionales y académicos. Por primera vez en la historia parecía estar claro en las leyes que no es lo mismo educar a niños que a personas adultas. Con la LOGSE se llevan a cabo cambios importantes en la EPA formal que afectan a los objetivos, a los currículos, a la organización y a la metodología de las enseñanzas oficiales, que comienzan a apartarse de la Pedagogía Escolar tradicional, que no distinguía entre niños y personas adultas a la hora de educar. Además (no siempre esto se reconoce), hay que señalar que tales cambios sobre la educación de las personas adultas, en general, se mantienen en las siguientes leyes educativas orgánicas de la democracia española, cualquiera que sea el signo político del Gobierno de cada período. Nos referimos a la LOCE (BOE, 2002a), la LOE (BOE, 2006), la LOMCE (BOE, 2013) y la actualmente vigente LOMLOE (BOE, 2020).

Aun reconociendo este avance al que han contribuido las leyes de la democracia sobre la EPA, resulta obligado reseñar el olvido y abandono que representó la LOGSE y las demás leyes sobre las otras cuestiones que se habían definido en el Libro Blanco por parte del Ministerio de Educación, de acuerdo con los organismos supranacionales: insuficiente definición del subsistema de la EPA; ausencia de mecanismos de coordinación entre las

dos vías (formal y no formal); escasas alusiones y muy poca ambición sobre sistemas de reconocimiento de la experiencia; insuficiente desarrollo de los proyectos sociales y comunitarios; y ninguna mención sobre la importancia y el apoyo de la educación no formal e informal que realizan las personas adultas.

A la vista de los resultados, una cierta desilusión y desamparo se instaló entre todos los actores vinculados a la EPA. En lo relacionado con la educación de las personas adultas, a la LOGSE le faltó más ambición y amplitud de criterios, y lógicamente, las críticas no se hicieron esperar. Ya en ese momento e incluso años después, algunas instituciones y autores aportaron su valoración, como FAEA (1988b), FETE-UGT (1988), Moreno Martínez (1988, 1990, 1992), Monclús (1988), Espina (1989b), Medina (1989, 2020), Fernández (2000) y Lancho (2005).

Pese a todo, es de justicia reconocer que la aplicación de la LOGSE (y de las leyes posteriores) a la EPA representó un largo período de innovación, de renovación de los currículos, de formación del profesorado, así como un mayor compromiso de las autoridades educativas de las diferentes CCAA, que contrasta con el subdesarrollo de las épocas anteriores.

Situados en Canarias, de la mano de la Dirección General de Promoción Educativa del Gobierno de Canarias (que tenía las competencias en formación de la población adulta), tiene lugar un importante desarrollo de este campo de la educación, que culmina con la publicación del *Decreto sobre el Currículo de la Formación Básica para la Educación de Personas Adultas* (BOC, 1998). Un texto legal que, por primera vez en España, plantea dos novedades importantes: el diseño de un currículo específico para la población adulta, basado en nuevos ámbitos curriculares (instrumental, laboral y sociocultural) que conducen al título de Graduado en Educación Secundaria; y la aplicación del Sistema de Acreditación Formativa a la hora de matricular al alumnado. Una nueva norma legal que le permitió a Radio ECCA contar con una propuesta curricular propia y específica, que se adaptaba mejor a la diversidad de su alumnado y a las demandas de formación básica, incrementando el número de alumnos matriculados, así como su grado de satisfacción, lo que mejoró el prestigio de la institución en otras latitudes.

Antes de finalizar este recorrido por la historia, no podemos pasar por alto los últimos cambios que ha tenido que afrontar Radio ECCA para racionalizar sus recursos y concentrar sus esfuerzos en su labor socioeducativa, pero sin perder de vista su identificación con esa concepción abierta y global de la EPA que se ha ido enriqueciendo con las nuevas aportaciones de la Pedagogía Social.

Uno de esos cambios consiste en la creación de una segunda fundación en 2022, con el

nombre de *Fundación ECCA-SOCIAL*, fruto del acuerdo entre la Compañía de Jesús y la Fundación Radio ECCA (que, como ya se ha expuesto, se creó en 1986). Teniendo en cuenta el notable crecimiento que estaba teniendo la actividad social de Radio ECCA, sobre todo durante la década de 1990, lo que se busca con esta segunda fundación es que Radio ECCA ceda toda su área social a la nueva ecca-social, incluyendo los recursos humanos y materiales y todo el conocimiento y la experiencia acumulada en 30 años en la gestión de proyectos y programas, entre los que cabe destacar los relacionados con los derechos de la mujer, las migraciones, las situaciones de vulnerabilidad social, y la cooperación internacional al desarrollo; actividades que ya se estaban desarrollando en Canarias, Galicia, Madrid, Extremadura, Valencia, Murcia y Andalucía, así como en algunos países de África, como Mauritania, Senegal, Guinea Bissau y República Democrática del Congo.

Al año siguiente, concretamente en mes de junio de 2023, se decide afrontar un nuevo desafío, cuya noticia se emitió en todos los medios de Canarias: Radio ECCA anuncia su cierre de la emisión radiofónica para transformarse en una plataforma digital. Se consolida así, a partir del 30 de junio, su adaptación a la formación a distancia en internet, bajo la nueva denominación de *eccca.edu*. En el comunicado de prensa se habla de “consolidar su evolución hacia nuevas fórmulas educativas de acuerdo a los avances tecnológicos que han impulsado cambios significativos en el campo de la formación”. Al mismo tiempo, se dice que, desde esta nueva *eccca.edu*, se pretende una doble finalidad: el acceso del alumnado a una experiencia optima, accesible e intuitiva de aprendizaje, y convertirse en un referente de la educación digital sin dejar a nadie atrás.

The logo for eccca.edu features the text 'eccca' in a bold, blue, sans-serif font, followed by a small green dot, and then 'edu' in a blue, cursive script font.

Tu futuro a tu ritmo

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA ACTUALIDAD

Han pasado casi cuarenta años de los primeros debates sobre la EPA en España; debates y argumentos repletos de esperanzas, proyectos, ilusiones, y también de frustraciones. ¿Cuál es la situación de la educación de las personas adultas en la actualidad y qué nuevos retos se le plantean a la comunidad educativa de ECCA?

Se están produciendo cambios a nivel internacional que se dan en la mayoría de los países, pero no siempre se traducen en una mejor regulación y apoyo de la educación de las personas adultas por parte de los poderes públicos.

En una reciente publicación, *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente* (Medina, 2024), se abordan los principales cambios que se están originando en todo el mundo, que también se reflejan en España, y por tanto en Canarias. Entre tales transformaciones, nos detendremos ahora en las que están teniendo una mayor relevancia educativa y social: la participación, la acreditación, el impacto social y el papel de las universidades.

La *participación* es el fenómeno que más se ha modificado con el paso del tiempo en el campo de la EPA. A nivel internacional, desde 1960 constatamos la existencia de un hecho inédito, prácticamente en todo el planeta: con el paso de los años se incrementa el número de las personas adultas que se forman y quieren mejorar su aprendizaje. Además, sabemos que suelen tener dos principales motivos para formarse: por una parte, quieren aprender, saber, entender mejor el mundo en el que viven, y por otra, quieren aprovechar las oportunidades de aprendizaje para relacionarse, salir de casa, encontrarse con otras personas. Las estadísticas sobre esta demanda aportan cifras de participación, según los territorios, que van desde el 30% hasta el 60% (UNESCO, 2010b y 2017; Unión Europea, 2021). Tanto es así que, en algunos países, ya es un hecho que el volumen de población adulta que hoy participa en procesos de educación es mayor que la totalidad de la población infantoadolescente escolarizada. En España comenzamos a tener estadísticas sobre este tema a partir de 2007, por parte del INE, en la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje*. Según la última de estas estadísticas, correspondiente al año 2022, entre la población de 18 a 69 años realizan *educación formal* 5,1 millones de estudiantes, y participan en *educación no formal* 14,2 millones (INE, 2023).

Otro de los cambios se refiere a los *sistemas de reconocimiento y acreditación*, cuya implantación, pese a las reticencias iniciales, ya se ha extendido por la mayoría de los países como una seña de identidad propia en el ámbito de la EPA. Se trata de una nueva función de los profesionales de las enseñanzas formales que, además de enseñar y acreditar (lo que se ha venido haciendo tradicionalmente), acreditan lo que otros han enseñado o las propias personas adultas han podido aprender por sí mismas (aquí está la novedad). Desde el punto de vista de la actuación de los profesionales, consiste en

reconocer y acreditar (en términos de enseñanza formal) los aprendizajes y competencias que las personas adultas han podido adquirir a lo largo de su vida, mediante la experiencia y/o a través de las enseñanzas no formales recibidas (UNESCO, 2021). Una práctica educativa que, en algunos países como Francia, Canadá y Noruega, se reconoce como un derecho de los ciudadanos. En España este tema se plantea en el año 2002 con la *Ley de las Cualificaciones* (BOE, 2002b), pero tendremos que esperar hasta 2009 para que se publique el Real Decreto que regula su aplicación y funcionamiento en las diferentes CCAA. Canarias ha resultado pionera en este asunto, dado que en 1998 se publica el Decreto sobre el Currículo de Formación Básica para personas adultas por el que se crea el Sistema de Acreditación Formativa para valorar y reconocer los aprendizajes que ya poseen los alumnos al matricularse.



El *impacto social* que está teniendo la EPA es otro de los fenómenos que está cambiando la percepción de este campo de la educación. En efecto, entre los cambios actuales hay que señalar las evidencias que actualmente tenemos disponibles sobre los resultados de la educación de las personas adultas en los diferentes países. Nos referimos a las investigaciones que analizan los efectos personales, culturales, sociales, económicos y políticos que tiene la participación de las personas adultas en procesos de formación sistemática, sean formales o no formales (EAEA, 2019). Son investigaciones y estudios que se vienen realizando en las últimas décadas en las universidades y por parte de la UNESCO (2017), la OCDE (2021) y la Unión Europea (2021). Los expertos e investigadores aportan pruebas que demuestran que a través de la educación de las personas adultas mejoran cuestiones tan importantes como la familia, la salud, la nutrición, la lucha contra la pobreza, el bienestar, el empleo, el mercado de trabajo, la vida social, la equidad, la participación comunitaria, las prácticas sostenibles respecto del medio ambiente, etc. Ello es lo que explica que las políticas, estrategias y presupuestos, basados en el aprendizaje permanente consten como uno de los objetivos de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015); con lo cual se acredita que no hay desarrollo sostenible (en el que, como sabemos, nos va la vida) si no se plantea en el marco más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida, en el que la EPA ocupa una función destacada.

Finalmente, en esta relación de cambios es obligado hablar de las *universidades*. Aquí cabe subrayar, a nivel internacional, la importante función académica que tienen las universidades en el desarrollo teórico y práctico de la educación de las personas adultas, sobre todo aportando estudios e informes sobre participación, impacto, sistemas de acreditación, metodologías, etc. En el caso de España, este cambio se acelera a partir de 1991 (un año después de la aprobación de la LOGSE), con la creación del título universitario de Educación Social, en el que se incluye la EPA como uno de sus ámbitos de intervención. Actualmente este título universitario de Grado se imparte en más de 30 universidades españolas, donde se han creado grupos de investigación y docencia en materias relacionadas con la educación de la población adulta, cuyo marco teórico es la Pedagogía Social (Tiana, 2017). Pero también en este campo la universidad desempeña una doble función docente y social, específicamente, para las personas adultas: cumple su función docente, con la creación de ofertas de *formación continua* destinadas a los profesionales y los trabajadores; y desarrolla su función social, mediante una amplia gama de ofertas de *educación no formal*, con la finalidad de poner el conocimiento y la ciencia (generados en la universidad) al alcance de toda la población.

Los señalados son algunos cambios que tienen que ver con la formación que reciben las personas adultas en la mayoría de los países; lo que quiere decir que se dan también España y, cómo no, en Canarias. En buena lógica, tales cambios, que son indiscutibles (y los datos están ahí), deberían conducir a una mejora de las ofertas de educación de la

población adulta, por parte de todas las instituciones concernidas. Y aquí sí que vemos diferencias entre las entidades según los países y territorios: algunas ni siquiera conocen tales fenómenos; otras no saben qué hacer; y no faltan las que, aunque no lo reconocen, en verdad tienen otras prioridades.

Todo indica que, pese a los cambios y progresos importantes que se están produciendo a nivel internacional, en nuestro país aún tenemos déficits y problemas que no acaban de abordarse y que, con diferentes perspectivas y derivas, plantean cuáles son los retos futuros que interpelan a todos los actores implicados. En la mencionada publicación anterior (Medina, 2024) se abordan dos cuestiones, estrechamente relacionadas entre sí, que están en el origen de los déficits actuales: el concepto de EPA de partida y el problema de los excluidos.

La noción de Educación de Personas Adultas en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Si analizamos cómo ha evolucionado la noción de EPA, hasta el momento presente se destacan tres ideas que tienen que ver con la situación de este campo de la educación en el contexto educativo general de la sociedad.

Una, que actualmente el modelo educativo que rige como referencia en las sociedades modernas es el de la *Educación Permanente* o la nueva denominación de *Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. Esto significa que la idea tradicional de que el derecho a la educación terminaba en torno a los 16-21 ya no se sostiene, del mismo modo que la concepción clásica, afirmando que la educación de los niños y adolescentes aseguraba el progreso y el desarrollo de los pueblos. En su lugar, este nuevo paradigma educativo establece que la educación es un *derecho de los ciudadanos* de todas las edades (sean infantes, jóvenes o personas adultas) y que el *aprendizaje permanente* (no exclusivamente la educación de los infantoadolescentes en la escuela) es el nuevo canon educativo que asegura y consolida el desarrollo personal, el progreso económico y la mejora del tejido social. Como se puede ver, estamos ante una concepción más amplia de la educación, que va más allá del sistema educativo, contando ahora con un nuevo principio organizador, siempre referido al *universo educativo*, que es el que tiene en cuenta todas las oportunidades de aprendizaje, sean formales, no formales o informales.

Lamentablemente, se trata de un noble concepto que todavía persiste sin comprenderse del todo, a juzgar por lo que sucede con algunas administraciones educativas e instituciones que siguen sin atisbar sus aplicaciones prácticas, tal como ya entonces se decía en el Libro Blanco de la educación de adultos:

“Este noble concepto no ha encontrado todavía cuerpo social alguno que lo acoja con todas sus consecuencias. Por eso mismo, después de 25 años de andar a la deriva, el término tiende a

identificarse con aspectos parciales de su potencial contenido o a ser malentendido en línea diametralmente opuesta a su significado profundo” (MEC, 1986: pág. 131).

La segunda idea que cabe destacar es que el principio de aprendizaje permanente no es exclusivo de la EPA, ni constituye una teoría de este campo (como en algún momento se ha creído), sino que afecta a todas las formas, niveles y contextos de la educación. Por tanto, desde el punto de vista teórico y práctico, la EPA solo tiene sentido y cabida como *uno de los componentes esenciales* del derecho de todos los ciudadanos a la educación en el marco más amplio del *universo educativo* (UNESCO, 2010a; Unión Europea, 2015). Lo mismo se diría, evidentemente, de otros sectores de la educación, como la educación de la infancia, la formación profesional o la enseñanza universitaria.

Establecido el marco general y la posición estratégica de la EPA en dicho marco, la tercera idea es la que abunda en el concepto de educación de personas adultas, en alusión a los aprendizajes que calificamos de educativos, precisamente por su carácter optimizante, es decir, por sus efectos en términos de competencias que no se obtendrían a no ser, precisamente, por la actividad educativa. Aquí todos los expertos coinciden con los avances que ha ido aportando la UNESCO en las diferentes conferencias internacionales. En la última, celebrada en Marruecos en 2022, se define de este modo la noción de EPA:

“La educación de adultos es un componente esencial del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje que tienen por objeto garantizar que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Denota el conjunto de procesos de aprendizaje, formales, no formales e informales, mediante los cuales las personas, consideradas como adultas por la sociedad en la que viven, desarrollan y enriquecen sus capacidades para vivir y trabajar, tanto en su propio interés como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos implican actividades y procesos sostenidos de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades” (UNESCO, 2022a: pág. 3).

Vemos aquí, mejor definida, esa concepción amplia de la EPA, abierta e integral que, como un ámbito de la educación social, ha ido evolucionando a lo largo de los ochenta años de la creación de la UNESCO en el seno de Naciones Unidas. Una noción compartida actualmente por la universidad y de la que también se hacen eco los últimos informes de la OCDE, el Consejo de Europa y la Unión Europea; una idea que, con más o menos énfasis e intensidad respecto de sus características, con el paso del tiempo también ha concernido a la comunidad educativa de Radio ECCA, como vemos a lo largo de este ensayo.

Esta global y social concepción se reafirma todavía más en una reciente publicación de la UNESCO (2022b), cuyo título habla por sí mismo: *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*. Un libro en el que queda claramente situado el

papel esencial y la función estratégica de la EPA en el marco más amplio del aprendizaje permanente, en el que se incluyen todos los grupos de edad y todas las oportunidades de aprendizaje.

Efectivamente, se trata de un manual dirigido a todos los actores sociales que tienen que ver con la educación: expertos, profesionales, facilitadores, animadores, educadores, líderes institucionales, legisladores, políticos, e incluso educandos. A todos ellos se les proporcionan orientaciones y ejemplos sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Se abordan los conceptos clave y también los enfoques prácticos, sin perder de vista las políticas educativas, en los niveles nacional, regional, local e institucional.

El argumento de partida de esta obra viene a decir que los desafíos del mundo moderno (creciente movilidad, desplazamiento de población, crisis climática, cambios tecnológicos, desigualdades, problemas democráticos, amenazas a la salud, etc.), solo pueden abordarse desde el punto de vista educativo mediante el aprendizaje permanente:

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALTV) constituye un medio eficaz y potencialmente transformador para abordar muchos de estos desafíos. Cada vez más, la comunidad a nivel mundial se está despertando ante el hecho de que invertir en el aprendizaje a lo largo de toda la vida –para todos– fomenta la ciudadanía activa, mejora la empleabilidad, promueve la salud y el bienestar de las personas, y hace que las comunidades sean más cohesionadas” (pág. 8).

Así, a partir de un conjunto amplio de definiciones valiosas que se exploran en este documento, se dedica el primer capítulo a definir el propio concepto y sus elementos principales. Respecto del concepto, se aporta una amplia definición que alude a todos los contextos en los que se generan los aprendizajes:

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida está enraizado en la integración del aprendizaje y la vida, cubriendo actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos de la vida y mediante una variedad de modalidades que, juntas, satisfacen una variedad de necesidades y demandas de aprendizaje. Esta es la comprensión holística del ALTV que enmarca la guía contenida en este manual” (pág. 17).

Además, se insiste que estamos ante un concepto o un principio que implica la estrecha relación entre vivir y aprender con las consecuencias que ello tiene en las políticas educativas:

“El concepto implica que el curso de vida de una persona ya no se puede dividir en un periodo de preparación seguido por un periodo de acción, sino más bien que el aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida en sus diferentes fases. El concepto también implica que el aprendizaje tiene lugar no solo en entornos formales de educación y formación, sino también en diversos espacios de aprendizaje, y que el aprendizaje se puede proporcionar mediante una variedad de medios y vías. Esta visión afecta los enfoques individuales del

aprendizaje y tiene implicaciones para el desarrollo y la implementación de políticas educativas. Hoy en día, esta visión de que el aprendizaje es un proceso a lo largo y ancho de toda la vida –y que toda educación debe seguir este principio– es ampliamente reconocida por los planificadores y responsables de la formulación de políticas educativas” (pág.17 y 18).

Desde nuestro punto de vista, este enfoque global de la educación nos remite al concepto de *universo educativo*, expuesto anteriormente, frente al de *sistema educativo*. Una concepción más amplia de la educación que conduce a sus autores a precisar (ahora con más autoridad y apoyo académico, teniendo en cuenta que se aporta más de un centenar de referencias) los componentes principales del ALTV. Se proponen cinco elementos que sustentan una comprensión integral de la definición del ALTV:

“Todos los grupos de edad. El aprendizaje a lo largo de toda la vida es un proceso que empieza en el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida. Ofrece a las personas de todas las edades y orígenes (independientemente de la edad, el sexo, la etnia, los orígenes nacionales, económicos o sociales, e incluye a las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas y otras comunidades vulnerables) oportunidades y actividades de aprendizaje, respondiendo a sus necesidades específicas en diferentes etapas de su vida y profesión.

Todos los niveles de educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida trata de vincular todos los niveles y tipos de educación, construyendo vías adaptadas entre ellos. Esto incluye el cuidado de la primera infancia, la educación escolar primaria y secundaria, la educación superior, la educación de adultos y no formal, así como la educación y formación técnica y profesional.

Todas las modalidades de aprendizaje. El aprendizaje a lo largo de toda la vida reconoce todas las modalidades de aprendizaje formal (institucionalizada, encaminada al reconocimiento de cualificaciones), no formal (institucionalizada, alternativa o complementaria de la educación formal, por lo general no conducente a cualificaciones reconocidas) e informal (no institucionalizada, autodirigida, familiar, comunitaria o socialmente dirigida).

Todos los ámbitos y espacios de aprendizaje. Las escuelas solo son una parte del amplio universo del aprendizaje, un espacio que también incluye a las familias, comunidades, lugares de trabajo, bibliotecas, museos y otras plataformas de aprendizaje en línea y a distancia. Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida es construir puentes entre el sector de educación formal y los entornos de aprendizaje con el fin de crear nuevas oportunidades para satisfacer necesidades muy diversas.

Una variedad de propósitos. El aprendizaje a lo largo de toda la vida está simultáneamente centrado en las personas y se basa en los derechos humanos. Su propósito es brindar oportunidades a las personas para desarrollar sus capacidades y alcanzar su potencial a lo largo de la vida, independientemente de sus puntos de partida; reconocer una amplia gama de necesidades y demandas de aprendizaje; y contribuir al desarrollo de una economía avanzada y una sociedad inclusiva. Brindar oportunidades equitativas e inclusivas de aprendizaje a lo largo de toda la vida significa responder a las necesidades de diversos educandos” (pág.18-19).

Para la UNESCO tiene mucha importancia la definición de tales componentes, precisamente por sus implicaciones en las políticas educativas a las que se refiere este organismo supranacional con la expresión *política de aprendizaje a lo largo de toda la vida*, entendiendo por ello “cualquier tipo de política diseñada e implementada por los gobiernos y los actores sociales interesados a fin de crear oportunidades de aprendizaje para todas las edades (niños, jóvenes, adultos y personas mayores, niñas y niños, mujeres y hombres), en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante una variedad de modalidades (formal, no formal e informal)” (pág.19).

En los siguientes capítulos (2, 3 y 4) de este manual, con la finalidad de pasar de los conceptos a las realidades, se entra con más detalle en el análisis y desarrollo de las políticas educativas basadas en el ALTV, esencialmente, porque afectan a un conjunto amplio de factores o ámbitos de decisión y actuaciones: repercusión de las decisiones políticas de los gobiernos a todos los niveles, factores decisivos en la formulación de políticas de ALTV, aplicación en las instituciones de educación formal y no formal, oportunidades de aprendizaje informal, marcos nacionales y regionales de las cualificaciones, reconocimiento y acreditación de competencias, metodologías flexibles de aprendizaje, cuestiones de calidad y gobernanza, uso de las nuevas tecnologías, fortalecimiento a nivel local, creación de un sistema de monitoreo y evaluación.

En síntesis, tenemos aquí un extraordinario recurso centrado en el universo educativo, acerca de cómo se entiende hoy la educación, que nos sirve de guía práctica para la EPA en el presente y en el futuro. Se parte de una descripción amplia e integral del ALTV en todas sus formas, modalidades y contextos, para que este nuevo modelo educativo sea comprendido, reconocido y promovido por parte de todos los actores sociales, mediante políticas nacionales, regionales, locales e institucionales. Tal como consta en el título, contamos con un *manual* que clarifica lo que hacemos y además nos señala el norte al que nos dirigimos, dando respuesta así a la pregunta que hacíamos al principio de este apartado sobre los nuevos retos se le plantean a la comunidad educativa de ECCA.

Se comprenderá, ahora más fácilmente, la frustración que se instaló en todo el sector de la EPA con la LOGSE y demás leyes educativas españolas del período de democracia. Son leyes que, con una u otra formulación, exaltan, solemnizan y proclaman la educación permanente, el aprendizaje a lo largo de la vida o el derecho de toda la ciudadanía a la educación, tal como vemos en las declaraciones, en los informes, así como en los preámbulos y en el articulado de las leyes. Pero, en la práctica, cuando se trata de promover, apoyar, profesionalizar, financiar, mejorar la calidad, dotar de recursos, etc., todo se limita al ámbito de la educación formal, en lugar de abordar el universo educativo en todos sus elementos, como se desprende del planteamiento de la UNESCO sobre el ALTV.

Si analizamos las leyes educativas españolas de la democracia, la única política educativa del Estado sobre EPA se limita a las enseñanzas formales del sistema educativo, incluyendo los sistemas de acreditación y la mejora de la formación continua de los trabajadores. Todo parece indicar que no se ha comprendido el significado, alcance y dimensión de las políticas educativas basadas en el aprendizaje permanente. Como bien señala la propia UNESCO (2010b), cuando analiza la implantación y el desarrollo de la EPA en el mundo, se comprueba que en algunos países “el aprendizaje a lo largo de la vida sigue siendo más una visión que una realidad” (pág.14).

La principal consecuencia que tiene esto es el estado de orfandad, abandono e insuficiente desarrollo institucional en el que se encuentra actualmente la educación no formal e informal, así como el limitado desarrollo y dedicación que merecen los proyectos de desarrollo comunitario en los que participan las personas adultas. Se diría que se desconoce que la animación sociocultural y la educación no formal cumplen una importante función personal, cultural, social y económica, y que en muchos casos triplica en número de participantes a los de la educación formal.

El problema de los excluidos

Directamente relacionado con el concepto de partida, otra de las cuestiones que está en el origen de los déficits actuales de la EPA es lo que se conoce como el problema de los excluidos.

Se habla por primera vez de este problema en 1972 en la Conferencia sobre EPA que la UNESCO (1972) celebra en Tokio. Los sociólogos presentes en el encuentro de Tokio aportan datos ya muy sorprendentes de participación, pero comprueban que no están participando las personas adultas más necesitadas sino todo lo contrario: un importante grupo está quedando excluido, sea cual sea el nivel de desarrollo del país.

Un fenómeno que da lugar a que se formule en Tokio una teoría sobre la participación de las personas adultas en los procesos de formación: cuanta más formación tiene una persona, más formación demanda, y cuanta menos formación tiene, menos siente la necesidad de formarse. Una sombría teoría que expresa una de las debilidades más flagrantes que tiene la EPA en la actualidad, dado que el incremento en las ofertas tiende a favorecer sobre todo a los que ya poseen un buen nivel de instrucción. Nos enfrentamos a un grave problema de desigualdades en el campo de la EPA, que muestra sus pies de barro. Seguir así significa reconocer nuestra incapacidad para hacer realidad el derecho de todas las personas a la educación; lo que nos interpela a todos, pero sobre todo a los Estados democráticos y de derecho, dado que no basta con el incremento de las ofertas de formación si, al mismo tiempo, no se toman medidas específicas e innovadoras en favor de los menos favorecidos, que son los más necesitados de educación; de lo contrario, podemos asistir a la paradoja de que el

incremento de las ofertas culturales y educativas que se brindan a la sociedad agudice la brecha de las desigualdades.

Es tal la magnitud de este problema, que la UNESCO (2010a) lo ha asumido con una preocupación primordial, toda vez que aún contamos en todo el mundo con más de setecientos millones de personas adultas (dos tercios de ellas mujeres) que carecen de competencias básicas de alfabetización, lectura, escritura y aritmética, así como de habilidades para la gestión de la vida diaria. Una inquietud que también existe en la Unión Europea (2021), donde una de cada cinco personas adultas (más de cincuenta millones de personas de 25 a 64 años) no ha completado la segunda etapa de educación secundaria, tiene bajos niveles de alfabetización y competencias básicas, como aritmética, lectoescritura, habilidades digitales, etc.

En Canarias, según datos del ISTAC del primer cuatrimestre de 2024, entre la población de 16 y más años, tiene un nivel de estudios de “Educación Primaria o sin estudios” un total de 339.910 personas, que representarían, en este caso, la población más necesitada de formación, dado que ni siquiera poseen el título básico de Educación Secundaria. Por otra parte, los datos del ISTAC del curso 2022-2023 sobre el alumnado de las enseñanzas formales de EPA muestran que, entre los centros públicos y privados, han realizado tales enseñanzas 15.936 personas adultas (menos del 5% de la demanda); lo que nos da una medida de la respuesta de la EPA de Canarias para responder al problema de los excluidos (ISTAC, 2024a y 2024b).

En realidad, se trata de un problema que plantea nuevos argumentos o déficits, que vemos también actualmente en la EPA: el que se refiere a la regulación de la educación formal y el que atañe a la educación no formal.

Sobre la *regulación de las enseñanzas formales* para las personas adultas en el sistema educativo, ya hemos comentado que en todas las leyes orgánicas del período democrático en general se mantienen los cambios que se habían iniciado con la LOGSE y que afectan a los currículos, los objetivos, la organización y la metodología de las enseñanzas formales (Educación Básica, Bachillerato y Formación Profesional). Reconociendo los inequívocos avances de tales cambios en la legislación educativa española, sin embargo, creemos que todavía se puede avanzar en la misma dirección. En algunos casos, no se ha superado del todo el mimetismo habitual de aplicar a la educación de las personas adultas determinadas pautas y modelos escolares, que no se ajustan a sus características, necesidades y demandas.

Por tanto, si realmente queremos abordar con eficacia el problema de los que están quedando marginados, es necesaria una legislación educativa mucho más flexible y más centrada en la autonomía del profesorado de estos niveles educativos, para poder responder con más opciones a las características y dificultades que se encuentran con

su alumnado, evitando así las deserciones y el incremento de las estadísticas de los excluidos. En esta dirección, la UNESCO (2016) y la Unión Europea (2021) plantean la necesidad de contar con más recursos: sistemas de acreditación, campañas de divulgación, sensibilización y motivación, y que los propios centros cuenten con servicios de orientación personal, así como con herramientas (información, autoayuda, bases de datos en línea, etc.) sobre las oportunidades de aprendizaje.

No obstante, debido a la dimensión y centralidad de este problema, hoy ya podemos hablar de un nuevo marco teórico-práctico para llegar a los más necesitados desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta los cambios que afectan actualmente a los canales, formas y fuentes tradicionales de educación, una respuesta de mayor calado parece ser la que se aplica desde el enfoque de las competencias clave. Consiste en la creación de una estrategia educativa integrada y convergente de colaboración (incluso institucional) entre las ofertas de educación formal y no formal, incluyendo las diferentes oportunidades de aprendizaje informal. Cada vez está más claro que las competencias básicas que se necesitan para vivir en la actual sociedad no se consiguen solo a través de los proveedores oficiales del sistema educativo, sino mediante un proceso global de educación que, en la experiencia cotidiana de cada persona, no distinga las fronteras entre lo formal y lo no formal (Trilla, 1993 y 2013; Hamadache, 1995; Pérez Gómez, 2007; Moya, 2008; Unión Europea, 2018; Cuenca, 2022; Alegría, 2022).

El otro problema, que está en el origen de los déficits actuales de la EPA, es el que se refiere a la *falta de apoyo institucional de la educación no formal*. En este asunto asistimos a un estrepitoso fracaso, con el correspondiente desinterés y abandono por parte de las políticas educativas. Nuevamente vemos aquí una muestra más de las contradicciones de una legislación que en sus planteamientos y articulado se basa en el aprendizaje permanente, pero que lo aplica solo al ámbito del sistema educativo y no al universo educativo. Una evidente contradicción que ignora la diversidad, el volumen y los efectos sociales que tiene la formación que hoy realizan muchos ciudadanos: la formación laboral, las actividades educativas que ofrecen los ayuntamientos, las ofertas para mayores de las universidades, los talleres de los centros cívicos, algunos cursos de los centros de EPA, los programas de las universidades populares, los proyectos de animación sociocultural, las actuaciones de las asociaciones y grupos solidarios, los voluntarios que se dedican a la formación, etc. A este respecto, no son pocos los autores e instituciones que hablan de la educación no formal como una oportunidad para adquirir, fuera de los circuitos oficiales, las competencias para defenderse en la vida y responder a los desafíos del siglo XXI, entre otros, Díaz Hochleitner (1991), García Garrido (1991), De la Orden (1991), Coombs (1991), Power (1991), Colom (2005), Smitter, (2006), UNESCO (2020), Criado y Pérez Díaz (2022), Rausell Köster (2022).

Desde la perspectiva del aprendizaje permanente de la que venimos hablando, y de acuerdo con las relaciones que cabe establecer entre educación formal y no formal, ya no se entiende que las políticas educativas sobre la EPA dejen fuera la educación no formal e informal que realizan las personas adultas. Actualmente ya contamos con suficientes datos y evidencias sobre la demanda, la participación, los beneficios personales y el impacto social que cuestionan este abandono y dejación de los gobiernos a todos los niveles de la administración. El hecho de que las Administraciones educativas prescindan y no tengan en cuenta la educación no formal significa reconocer en el fondo que buena parte de los problemas educativos que hoy tenemos (como la intolerancia, la manipulación, las desigualdades, la malnutrición, la obesidad, la violencia de género, el desconocimiento de la propia historia, las teorías conspiranoicas, el calentamiento global, los prejuicios sobre las vacunas, las *fake news*, etc.) solo son problemas que hay que tratar con los niños en las escuelas. Pero hoy ya sabemos que esto no es así: son problemas educativos que afectan a toda la ciudadanía.

En efecto, si aceptamos el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas educativas tienen que ir más allá del sistema educativo y centrarse en el universo educativo, que incluye todas las oportunidades de educación, sean formales, no formales o informales. Conviene aclarar, no obstante, que el hecho de que las leyes educativas contemplen el universo educativo no significa regular toda la educación, incluyendo la educación no formal, del mismo modo que la educación formal, en cuyo caso se desvirtuaría su valor y sentido, lo que conduciría a su deformación y pérdida de identidad.

Lo que queremos decir es que, con independencia de lo que se haga en la regulación de la educación formal (lo que lógicamente no se cuestiona), es necesario abordar, con el correspondiente apoyo legislativo, determinadas cuestiones de la educación no formal que mejoren su calidad, su equidad, su profesionalización, su financiación y sus efectos sociales. Dicho de otra manera, hablamos de una legislación y financiación sobre educación no formal que facilite el acceso a toda la población, incluyendo a los más necesitados, que avance en la reducción de las desigualdades, que cuente con recursos y medios suficientes, que apoye a las instituciones y centros, que respete la diversidad y, sobre todo, que repercuta en la mejora de las ofertas, de los programas y de las actividades.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Ya hemos hablado antes de los cambios que se llevan a cabo en ECCA para racionalizar sus recursos y concentrar sus esfuerzos en su labor socioeducativa como centro dedicado a la EPA en su doble dimensión de educación formal y educación no formal.

Actualmente, bajo la nueva fórmula *ecca.edu*, y en estrecha colaboración con la *ecca-*

social, la comunidad educativa de esta institución se enfrenta a los retos actuales de la EPA que hemos señalado anteriormente. Son nuevos desafíos que reclaman unas políticas educativas y una atención institucional coherentes con la situación actual referida a la participación, la acreditación, el impacto social y el desarrollo teórico y práctico de la mano de las universidades; variables que transforman radicalmente la imagen que teníamos de este sector educativo.

Todo nos indica que los profesionales de esta nueva ECCA, como actores e intérpretes cualificados de este nuevo escenario, se encuentran en un contexto legislativo que requiere renovados cambios y nuevas políticas educativas para abordar las dos principales asignaturas pendientes que tiene la EPA en la actualidad. Como ya se ha indicado, una tiene que ver con la función estratégica que tiene la educación de la población adulta en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, y la otra se refiere a lo que tendríamos que hacer en materia de educación formal y educación no formal para abordar, con pautas específicas y con programas creíbles y viables, el desarrollo de este campo de la educación, y particularmente, el problema de los excluidos.

Teniendo en cuenta las últimas aportaciones de la UNESCO sobre el ALTV y el papel de la EPA, creemos que tiene sentido afirmar que contamos con una hoja de ruta que nos marca el horizonte conceptual del campo en el que nos movemos; pero también vemos aquí el norte optimizante de exigencias y reivindicaciones de los profesionales, de los académicos y de las instituciones que se mueven en este campo.

A lo largo de estas páginas, hemos visto cuál ha sido la visión, los valores, la actuación, los resultados, y también, los sueños de esta comunidad educativa a lo largo de sus sesenta años de historia. Especialmente nos hemos detenido en cómo ha ido calando entre los educadores una determinada concepción de la EPA que han aplicado en la práctica y que han defendido en sus escritos, en sus propuestas y en sus requerimientos.

En el fondo, hemos dibujado una trayectoria, unos profesionales y una dirección que han compartido lo que, con una u otra denominación, siempre se ha considerado la *misión* de ECCA (2020) desde sus comienzos: “facilitar la mejor educación posible al mayor número de personas con especial atención a aquellas que más necesidades educativas tienen”. Una misión que resume perfectamente la perspectiva socioeducativa de la EPA en la actualidad y responde a los nuevos retos y desafíos del tiempo presente; un sueño, en suma, compartido sin duda por los nuevos profesionales de esta nueva *eccu.edu*, de acuerdo con la doble finalidad que ya se definió desde el momento de su creación: por una parte, “conseguir que el alumnado tenga acceso a una experiencia de aprendizaje óptima, accesible e intuitiva”; y por otra, “convertirse en un referente en educación digital al servicio de toda la sociedad canaria y mantener su compromiso de no dejar a nadie atrás”.

REFERENCIAS

- Aguilera Luna, J. L. (1988a) La Educación de Adultos en el proyecto de reforma de la enseñanza. Una visión desde las Universidades Populares. En *Radio y Educación de Adultos*, 7, pp. 12-14.
- (1988b). Dimensión no formal de la Educación de Adultos. En *Radio y Educación de Adultos*, 8, pp. 12-14.
- Albújar, M. R. (1990). Tecnología ECCA 25 años de desarrollo. En *Radio y Educación de Adultos*, 13, pp. 11-13.
- Alegría, P. (2022). Aproximar las enseñanzas formales y las no formales: una confluencia necesaria. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, pp. 19-27.
- Arbelo, M. y González, B. (1990). ECCA en cifras. En *Radio y Educación de Adultos*, 13, pp. 21-23.
- Arrocha, R. (1990). Infraestructura de Radio ECCA. En *Radio y Educación de Adultos*, 13, pp. 3-10.
- Bas Adam, J. M. (1987). Diez directrices para una reforma de la Educación de Adultos en España. En *Radio y Educación de Adultos*, 4, pp. 18-19.
- BOC (1998). Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el currículo de la Formación Básica para la Educación de Personas Adultas. *Boletín Oficial de Canarias* (núm. 72 de 12 de junio de 1998). Santa Cruz de Tenerife.
- BOE (1945). Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 199 de 18 de julio de 1945). Madrid.
- (1966). Orden de 30 de agosto de 1966 por la que se crean diecisiete Misiones Pedagógicas a cargo de maestros nacionales, dependientes del Consejo Escolar Primario 'Escuelas Radiofónicas de Radio Popular de Gran Canaria'. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 242 de 10 de octubre de 1966). Madrid.
- (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 187 de 6 de agosto de 1970). Madrid.
- (1975). Decreto 945/1975 de 10 de abril por el que se aprueba el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Compañía de Jesús, propietaria de la organización Radio ECCA. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 108 de 6 de mayo de 1975). Madrid.
- (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 159 de 4 de julio de 1985). Madrid.
- (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 238 de 4 de octubre de 1990). Madrid.
- (1991). Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 243 de 10 de octubre 1991). Madrid.
- (2002a). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 307 de 24 de diciembre de 2002). Madrid.
- (2002b). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 147 de 20 de junio de 2002). Madrid.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Madrid.
- (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 295 de 10 de diciembre de 2013). Madrid.
- (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 340 de 30 de diciembre de 2020). Madrid.
- Caride, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. En *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, pp. 37-59.

- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En *Revista de Educación*, 338, pp. 9-22.
- Coombs, Ph. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Criado, J. I. y Pérez Díaz, M. T. (2022). La educación no formal e informal: entornos de aprendizaje necesarios para los nuevos retos sociales. En *Participación Educativa* vol. 9, núm. 12, pp. 29-43.
- Cuenca, E. (2022). Presentación. Más allá del aprendizaje formal. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 3-5.
- De La Orden, A. (1991). La educación no formal en una sociedad compleja. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Díez Hochleitner, R. (1988). El futuro de la Educación de Adultos. En *Radio y Educación de Adultos*, 7, pp. 3-5.
- (coord.) (1991). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- EAEA (2019). Manifiesto por la educación de personas adultas en el siglo XXI. El poder y la alegría de aprender. Brussels: European Association for the Education of Adults.
- ECCA (1968). *Radio ECCA, emisora cultural popular de Gran Canaria*. Madrid: Dirección General de Radiodifusión y Televisión Española del Ministerio de Educación.
- (1976). *Radio ECCA. Centro docente*. Las Palmas de Gran Canaria: Radio ECCA.
- (1986). Razones y propósitos. Editorial. En *Radio y Educación de Adultos*, 1, pp. 2.
- (1988a). Un debate necesario. Editorial. En *Radio y Educación de Adultos*, 7, pp. 2.
- (1988b). Plataforma de exigencias para la Educación de Adultos. Editorial. En *Radio y Educación de Adultos*, 8, pp. 2.
- (1988c). Aportaciones del Centro ECCA. La Educación de Adultos en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. En *Radio y Educación de Adultos*, 8, pp. 3-10.
- (1988d). La Educación de Adultos, marginada. En *Radio y Educación de Adultos*, 8, pp. 36.
- (1992). *Memoria 1990-1991*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación ECCA.
- (2020). *Plan estratégico institucional ECCA 2020*. Las Palmas de Gran Canaria: ECCA Centro oficial de educación a distancia para personas adultas.
- (2023). *Memoria institucional. Curso 2022-2023*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación ECCA.
- Espina, L. (1986). La radio tecnología para la educación de adultos. La experiencia de Radio ECCA. En *Radio y Educación de Adultos*, 1, pp. 5-7.
- (1987). La Escuela de Padres ECCA en la dinámica de la Educación de Adultos. En *Radio y Educación de Adultos*, 4, pp. 6-12.
- (1989a). Radio ECCA, un instrumento para la educación social. En *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- (1989b). Exigencias para la Educación a Distancia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 170, pp. 71-72.
- FAEA (1988a). Reforma del Sistema Educativo y Educación de Adultos I. En *Radio y Educación de Adultos*, 7, pp. 15-17 y 20-21.
- (1988b). Apoyo a la Educación Permanente. En *Papeles para el debate*, 3, pp. 220-226.
- (1990). Reforma del Sistema Educativo y Educación de Personas Adultas II. En *Radio y Educación de Adultos*, 14, pp. 10-14.
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. En *Educación XXI*, 3, pp. 21-55.

- FETE-UGT (1988). Incentivos para la formación docente. En *Papeles para el debate*, 3, pp. 261-264.
- Fierro, A. (1987). La reunión de grupo en la Escuela de Padres. En *Radio y Educación de Adultos*, 4, pp. 20-21.
- Flecha, R. (1988). Reforma educativa y Educación de Adultos, un análisis sociológico. En *Radio y Educación de Adultos*, 7, pp. 6-8.
- Gaceta (1838). Ley Provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. *Gaceta de Madrid* (núm. 1391 de 28 de agosto de 1838). Madrid.
- (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* (núm. 1710 de 10 de septiembre de 1857). Madrid.
- García Carrasco, J. (1988). La reforma en la enseñanza y la Educación de Adultos. Intenciones y limitaciones del proyecto. En *Radio y Educación de Adultos*, 7, pp. 9-11.
- García Garrido, J. L. (1991). Educación para todos y educación no formal en el marco de una Europa unida. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Gelpi, E. (1988). Futuro de la Educación de Adultos Comparada. En *Radio y Educación de Adultos*, 8, pp. 15-21.
- González J. A. (1987). Radio ECCA, 22 años en la Educación de Adultos. En *Radio y Educación de Adultos*, 4, pp. 22-25.
- Guereña, J. L. (1992). Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
- Guereña, J. L. y Tiana, A. (1994). La educación popular. En Guereña, J. L., Ruiz Berrido, J. y Tiana, A. (eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE/Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hamadache, A. (1995). Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.
- INE (2023). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- ISTAC (2024a). Población de 16 y más años según situación laboral, sexos y niveles de estudios. Canarias por trimestres. Primer trimestre de 2024. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de Estadística.
- (2024b). Educación de adultos. Alumnado no universitario según titularidad de los centros y enseñanzas (2022-2023). Provincias de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de Estadística.
- Jiménez, M. y Sáez, J. M. (1990). La oferta educativa de Radio ECCA. En *Radio y Educación de Adultos*, 13, pp. 14-20.
- Kaye, A. (1988). La enseñanza a distancia: situación actual. En *Radio y Educación de Adultos*, 9, pp. 25-33.
- Lancho, J. (2005). *La Educación de Adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.
- López, M. y Sánchez, M. R. (1989). La alfabetización por radio en el año 2000. En *Radio y Educación de Adultos*, 11, pp. 12-18.
- Madrid, E. (1990). Reflexiones sobre la Educación de Adultos en el proyecto de la LOGSE. En *Radio y Educación de Adultos*, 14, pp. 6-9.
- Mayor Zaragoza, F. (1989). La radio semilla de libertad y progreso. En *Radio y Educación de Adultos*, 12, pp. 5-6.
- MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, O. (1989). La Educación de Adultos. En *Cuadernos de Pedagogía*, 170, pp. 72-75.
- (2020). *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (2024). *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Monclús, A. (1988). La política del MEC sobre Educación de Adultos. En *Bordón*, 40 (3), pp. 493-499.
- Moreno Martínez, P. L. (1988). La Educación de Adultos: una reforma pendiente. En *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo*. Murcia. ICE. Universidad de Murcia.
- (1990). La Educación de Adultos en el proyecto de reforma: de la propuesta para debate al Libro Blanco. En *La Educación Permanente*. Gijón. UNED, pp. 291-297.
- (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos. En *Revista de Educación* (núm. extr.), pp. 109-130.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. En *Revista Currículum*, 21, pp. 57-78.
- OCDE (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Indicators. París: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Asamblea General. Nueva York: Naciones Unidas.
- Palmés, M. C. (1989). Dimensión no formal de la Educación de Adultos. Informe sobre congresos, asociaciones, libros, artículos. En *Radio y Educación de Adultos*, 10, pp. 23-28.
- Pampín, F. y Delgado, G. (1988). Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos en España. En *Radio y Educación de Adultos*, 8, pp. 10-11.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básica y sus implicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Santander: Consejería de Educación.
- Power, C. (1991). Enfoques no formales para la consecución de la educación para todos. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Rausell Köster, P. (2022). Ecología del aprendizaje. Los procesos no formales e informales de aprendizaje en cultura y comunicación. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, pp. 47-59.
- Santana, J. y Rodríguez, C. (1986) Entrevista a José Antonio Fernández, un experto internacional en Educación de Adultos. En *Radio y Educación de Adultos*, 3, pp. 17-21.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. En *Laurus, revista de Educación*, vol. 12/22, pp. 241-256.
- Tiana, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En *RES. Revista de Educación Social*, 24, pp. 81-109.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- (2013). *La educación no formal*. Selección de textos del MEC. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1972). Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Recomendaciones (CONFITEA-III). Tokio, 1972. En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

- (2010a). *Marco de Acción de Belén*. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
 - (2010b). *I Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE-I). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
 - (2016). *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos-2015*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
 - (2017). *III Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE-III). *El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
 - (2020). *Educación no formal, desarrollo sostenible y la agenda de educación 2030*. México: Oficina de la UNESCO.
 - (2021). *Reconocimiento, validación y acreditación de la educación básica de jóvenes y adultos como fundamento del aprendizaje a lo largo de la vida*. París: UNESCO
 - (2022a). *Marco de Acción de Marrakech*. Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII). Marrakech. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
 - (2022b). *Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad: un manual*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
- Unión Europea (2015). *Educación y formación de adultos en Europa. Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje*. Informe Eurydice. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea.
 - (2021). *Educación y formación de adultos en Europa. Creación de vías de acceso inclusivas a las competencias y cualificaciones*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

ecca.edu