

DOS DÉCADAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN EN L'HORTA DE VALÈNCIA (ESPAÑA)

Susana Marín Traura¹
Juli Antoni Aguado Hernández²

RESUMEN

La educación de personas adultas es un mecanismo de (re)socialización tardía laboral y cultural. Puede reproducir y legitimar el sistema económico y social dominante, pero también puede generar resistencias al mismo. Estas contradicciones se ven reflejadas en la investigación realizada mediante entrevistas en profundidad a integrantes de diferentes Centros de Formación de Personas Adultas de L'Horta de València (España) en dos tandas con veinte años de diferencia (1999-2020), lo que permite adquirir una mayor comprensión de la interconexión entre educación y participación desde una perspectiva diacrónica. Como resultado se observa que en el sistema educativo la participación es un objetivo a conseguir más que una realidad efectiva pues, aunque se desarrollan iniciativas creativas y alternativas, esto se realiza, sobre todo, por y desde el profesorado.

Palabras clave: Educación. Formación de personas adultas. Participación ciudadana. Acompañamiento.

DUAS DÉCADAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PARTICIPAÇÃO EM L'HORTA DE VALÈNCIA (ESPANHA)

RESUMO

A educação de adultos é um mecanismo de trabalho tardio e de (res)socialização cultural. Pode reproduzir e legitimar o sistema econômico e social dominante, mas também pode gerar resistência a ele. Estas contradições estão refletidas na pesquisa realizada através de entrevistas em profundidade com membros de diferentes Centros de Formação para Adultos em L'Horta de València (Espanha) em dois lotes com vinte anos de intervalo (1999-2020), o que permitiu que você adquirisse uma maior compreensão da interligação entre educação e participação numa perspectiva diacrónica. Como resultado, observa-se que no sistema educacional a participação é um objetivo para alcançar mais do que uma realidade efetiva, pois, embora sejam desenvolvidas iniciativas criativas e alternativas, isso é feito, sobretudo, pelo corpo docente.

Palavras-chave: Educação. Formação de adultos. Participação cidadã. Acompanhamento.

Data de submissão: 18. 02. 2022

Data de aprovação: 21. 03. 2023

INTRODUCCIÓN

La expansión de la COVID -19 ha provocado una de las mayores crisis sanitarias y de salud pública de la historia reciente. Las medidas de confinamiento, el distanciamiento físico y la paralización de la vida social presencial han transformado nuestros estilos de vida, nuestras rutinas y nuestros planes (BRINGEL; PLEYERS, 2020). La pandemia ha afectado a todo el planeta y a todos los actores. También ha evidenciado una vulnerabilidad, fragilidad y

¹ Universitat de València. Departament de Treball Social i Serveis Socials. Facultat de Ciències Socials. E-mail: susana.marin@uv.es

² Universitat de València. Departament de Sociologia i Antropologia Social Facultat de Ciències Socials. E-mail: juli.aguado@uv.es

brechas en ámbitos estratégicos como el sistema de salud y el económico, y ha originado una sensación generalizada de incertidumbre e inseguridad vital y social en diversos ámbitos (BADRÉ; JEAN, 2020).

Durante la pandemia los recursos individuales y colectivos se han centrado en la supervivencia diaria y en hacer frente al virus, las libertades están limitadas, el distanciamiento social hace imposibles las formas típicas de implicación ciudadana por la restricción del derecho de reunión y de encuentros cara a cara (DELLA PORTA, 2020). A pesar de ello, como continuación de los discursos y las prácticas de participación abundantes en los últimos tiempos pre-pandemia (PEREIRA, 2016; BLANCO *et al.*, 2018), se observan innovaciones en las formas de participación: las realizadas desde los balcones y ventanas y redes solidarias de apoyo y cooperación surgidas en barrios y ciudades desde la sociedad civil frente a las insuficiencias del Estado y, ante todo, del mercado (BRINGEL; PLEYERS, 2020; SCHROEDER; VILO, 2020).

Igualmente, en el ámbito educativo, la relación entre formación y participación ciudadana es un axioma consensuado en la actualidad, sobre el que prácticamente no se plantean dudas (ROMERO, 2012; VIDAL, 2017; CASTELLANOS, 2019). La participación se considera el mejor instrumento para acceder a valores fundamentales como son la justicia, la creatividad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, etc. (JÁUREGUI, 1994; SEN, 1999). Sin embargo, desde las dimensiones estratégica y técnica de la democracia, un prerequisite para ello es la existencia de igualdad política, informativa, simbólica e identitaria. La distribución del acceso social a la educación, el conocimiento, la información y la comunicación para que la ciudadanía pueda adquirir una “comprensión bien informada” o un “entendimiento instruido” facilitan tales procesos. Esto permite la participación de personas conscientes, con autonomía y capacidad para reflexionar sobre su propia experiencia y su medio. Asimismo, adquirir nuevas actitudes y canalizar las aportaciones de los agentes externos y/o dialogar y/o intervenir con sus propuestas. Sin un buen nivel de información y sin estos recursos culturales mínimos, es impensable la más mínima participación democrática (CABELLO, 1993; PARÉ; LAZOS, 2003; ROMERO, 2012; LBDPCE, 2014; MEDINA, 2017; CASTELLANOS, 2019). En este sentido, la educación de personas adultas (en adelante EPA) es un espacio donde deben darse nuevas formas de comunicar y de actuar, de vivir y de convivir (MASEPA, 1997).

Pero si se persigue que la democracia participativa sea considerada una idea convincente (JÁUREGUI, 1994), es importante especificar con detalle sus bases, sus características y sus resultados tangibles, para garantizar su continuidad en unos procesos de calidad (GÓMEZ DIAGO, 2018). Lo mismo puede afirmarse de la formación de personas adultas, mediante el análisis crítico de sus discursos y prácticas (HERMOSO, 2000).

Sobre esta base y ante el escenario pandémico, se pretende reflexionar y plantear el debate sobre las prácticas que adquiere la participación en la EPA en base a diferentes dimensiones de análisis, sin olvidar las dificultades y necesidades previas que aún existen. Estos factores corresponden a la relación entre la formación de personas adultas y participación desde una perspectiva general (distancia entre las orientaciones teórico-normativas y la realidad y el mantenimiento de la segregación de género), a la participación específica en los centros formativos (personas con más ventajas, participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada, refuerzo de las actividades más tradicionales, crisis de la participación como formación, aprendizaje e innovación) y participación de los miembros de los centros públicos de EPA (en adelante CEPA) en la comunidad.

La pregunta de investigación es la siguiente: si durante la COVID-19 se observan innovaciones en las formas de participación, en el caso de la EPA, este mecanismo de (re)socialización tardía laboral y cultural que puede reproducir y legitimar el sistema económico y social dominante ¿también puede generar resistencias al mismo?

La problemática se aborda desde la una mayor comprensión que aporta la perspectiva diacrónica que aportan 12 entrevistas en profundidad en seis CEPA de las comarcas de L'Horta de València (España) entre 1998-2000 (primera tanda) y 2020 (segunda), lo que ha permitido estudiar dos décadas de interconexión entre ambos fenómenos sociales: educación de personas adultas y participación. El resultado de ello es una investigación es descriptivo, que plantear relaciones entre ambas variables, pero con intención explicativa “estructural” al relacionar los resultados con las contradicciones de la participación ciudadana general en el ámbito educativo. Desde este punto de vista, la vinculación entre la EPA y la participación permite observar en una situación micro el reflejo de la situación global (macro).

Como conclusión del trabajo se observa que en el sistema educativo la participación es un objetivo a conseguir más que una realidad efectiva pues, aunque se desarrollan iniciativas creativas y alternativas, esto se realiza, sobre todo, por y desde el profesorado.

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Antes de abordar la metodología y los resultados de la investigación, se expone qué se entiende por educación de personas adultas y la relación de la misma con la participación.

1.1 LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El aprendizaje a lo largo de la vida o *Life Long Learning* (QUINTANO, 2014) consiste en la búsqueda auto-motivada del conocimiento, por razones personales o profesionales, e incluye la educación formal y la no-formal en cualquier ámbito —escuela, casa, comunidad, trabajo, medios de comunicación, etc.— (IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016). Su objetivo es mejorar los conocimientos, competencias y aptitudes desde un enfoque individual pero también profesional, cívico y social (QUINTANO, 2014).

Este aprendizaje está basado en la “andragogía”, “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (KNOWLES, 1980, p. 43), en lugar de en la “pedagogía” que hace referencia a la infancia (IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016). Por ello, las escuelas de personas adultas se ubicarían dentro de la educación no formal, junto con las universidades populares, los centros de formación permanente o los servicios autonómicos de empleo (GABARDA, 2015).

Uno de sus aspectos más importantes son los procesos de alfabetización funcional con una finalidad académica con asignaturas similares a las del graduado escolar, pero con una función compensatoria que busca que las personas adultas analfabetas, sin escolarizar o fruto del fracaso escolar tengan una segunda oportunidad (GABARDA, 2015; MEDINA, 2017).

No obstante, en la década de los noventa, son muchos los organismos que apuestan por estas acciones formativas (UNESCO, 1997; HERMOSO, 2000), entendiéndolas como un enriquecimiento personal y cultural, no sólo profesional.

En España, el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* de 1986 (MEC, 1986), adelanta al *Libro Blanco de la Reforma Educativa* en tres años (MEC, 1989). El texto, muestra esta formación como un ámbito teórico-práctico dinámico y complejo más allá de la visión meramente “escolar” (HERMOSO, 2000).

En la Comunidad Valenciana, en el año 1985 se creó *el Programa per l'Animació i promoció de l'EPA*, a partir del que se crean la mayoría de los CEPA, y 10 años después la ley 1/95 de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas.

Esta educación tiene gran importancia en la actualidad, por la mayor esperanza de vida, la exigencia de actualizar continuamente los conocimientos y el requisito, cada vez mayor, de titulaciones para acceder al mundo laboral. Pero, también, por la necesidad de ocupar el tiempo en desempleo o libre, de comunicación entre las personas y de información y com-

preensión crítica de la realidad, mejorando así la empleabilidad y la inclusión social (HERMOSO, 2000; IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016).

1.2 EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN

De forma general, puede decirse que la “participación ciudadana” es “el conjunto de acciones mediante las cuales los individuos intervienen en la producción del orden democrático” (MARTÍN PÉREZ, 2003, p. 3). Incluye las estrategias, medidas, relaciones y actuaciones sociales y políticas que dan espacio y voz a la ciudadanía para que desempeñe sus responsabilidades y su capacidad de incidir sobre lo público (LBDPCE, 2014).

Por otra parte, según diferentes autorías, la participación social y política es un instrumento imprescindible para el ejercicio de la democracia (JÁUREGUI, 1994; MEDINA, 2017) y, por lo tanto, para la vida y el bienestar de las personas (SEN, 1999). La participación se aprende participando, es una “escuela de democracia” (CRIADO, 2014). Igualmente, en lo público la gente descubre un sentido de pertenencia y encuentro, compromiso cívico y de gestión de la heterogeneidad en pro del bien común, desarrollando “más sociedad” y “más democracia” (LBDPCE, 2014). Por consiguiente, debe practicarse y experimentarse en todas las edades y en todos los ámbitos, también en los espacios formativos (MORA; ESTEPA, 2012).

La participación en las organizaciones educativas, en tanto proceso y medio de aprendizaje, y no solo un mecanismo al servicio de la gestión (SAN FABIÁN, 1994). Cumpliría así la función crítica de promover y vertebrar políticas de formación, información, animación sociocultural, de solidaridad, etc. (HERMOSO, 2000, p. 205), fortaleciendo el “entendimiento instruido” y el ejercicio de poder por parte de las personas más vulnerables, marginadas, etc., en relación con la igualdad social y lucha política (FREIRE, 1994).

En este sentido, una parte de la literatura insiste en que existe una relación causal significativa entre una mayor educación y una mayor participación, sobre todo en la formación post obligatoria (ROMERO, 2012; VALDERRAMA, 2013). La EPA democratizaría la formación, al ponerla al alcance de toda la ciudadanía (MEDINA, 2017) y, a su vez, los CEPA, como espacio de participación ciudadana, mejoraría la inclusión social y la ciudadanía activa (IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016), generando capital social y confianza colectiva (CASTELLANOS, 2019).

En relación con la EPA, según la UNESCO (1997, punto 2), es “más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad...”. El *Libro Blanco* del Ministerio de Educación y Cultura, considera las personas adultas como responsables tanto de su propio aprendizaje como del de la comunidad. También de su aprendizaje mediante la elaboración de su propio programa de formación en función de sus necesidades e intereses (MEC, 1986, p. 25).

2 METODOLOGÍA

De acuerdo con el objetivo del trabajo, se ha considerado adecuado la utilización de técnicas cualitativas para la recolección de la información. Se han realizado 12 entrevistas en profundidad en seis CEPA de las comarcas de L’Horta de València. En 1998-2000 se realizaron entrevistas a la dirección y el profesorado de los centros de Picassent, Alcàsser y Catarroja (L’Horta Sud) y en 2020 a los de Alboraiá, La Patacona y Meliana (L’Horta Nord) (Tabla 1).

Tabla 1 - Ficha de las entrevistas

Centro educativo	Año de las entrevistas	Alumnado matriculado (2020-2021)	Código entrevista	Persona entrevistada	Situación laboral
Picassent	1998	400	E-1	director	jornada completa
			E-2	jefe de estudios	jornada completa
			E-3	maestro	75% de la jornada
Alcàsser Catarroja	1999	100	E-4	directora	jornada completa
			2000	350	E-5
Alboraya	2020	140			E-6
			E-7	directora	jornada completa
Patacona	2020	100	E-8	maestra	jornada completa
			E-9	directora	jornada completa
Meliana	2020	115	E-10	maestra	jornada completa
			E-11	directora	75% de la jornada
			E-12	maestra	55% de la jornada

Fuente: Elaboración propia

En la investigación se ha estimado importante profundizar en el tema para adquirir una mayor comprensión del mismo a partir de las perspectivas que tienen los/as informantes respecto de sus experiencias o situaciones con sus propias palabras, mediante la indagación abierta de ideas, discursos y posicionamientos (TAYLOR; BOGDAN, 1994) más que extrapolar sus resultados a un ámbito más amplio.

En esta técnica, el diseño ha sido flexible, ni el número ni el tipo de informantes estaba especificado de antemano. Lo importante ha sido el potencial de cada caso para ayudar al desarrollo de las comprensiones teóricas. Así, se ha utilizado la técnica de la “bola de nieve”, la cual consiste en “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (TAYLOR; BOGDAN, 1994, p. 109).

Como control de las entrevistas se han utilizado datos de los propios centros: las memorias de los cursos anteriores y otros datos del año en curso, disponibles en los centros y en sus páginas Web³. Así como algunas noticias periodísticas de sucesos o acontecimientos relacionados con el objeto de estudio.

En el trabajo de campo, la localización de las personas entrevistadas ha sido sencilla, ya que asisten habitualmente a los centros, incluso en la actual situación de pandemia.

La base del análisis es que el concepto de participación es escurridizo, fragmentado y difícil de definir operativamente (SAN FABIÁN, 1994). No obstante, la participación puede moverse entre diferentes niveles de intensidad: información, comunicación, consulta, deliberación, codecisión y cogestión (GÓMEZ DIAGO, 2018). Por ello, para el análisis se han considerado diferentes niveles (general, en los centros y en relación con la comunidad) y dimensiones surgidos de las entrevistas a informantes clave (Tabla 2).

TABLA 2 - Dimensiones de la participación en la formación de personas adultas

Formación de personas adultas y participación (en general)

1. La gran distancia entre las orientaciones teórico-normativas y la realidad

³<http://www.educateca.com/centros/adults-picassent.asp>; <https://www.alcasser.es/es/epa>;
<http://www.educateca.com/centros/fpa-adults-alcasser.asp>; <https://www.catarroja.es/va/educacio/page/cepa-centre-municipal-formacio-persones-adultes-esteve-paluzie>;
<http://www.educateca.com/centros/epa-catarroja.asp#f5>; <http://www.educateca.com/centros/fpa-adultos-alboraya.asp>; <https://todoeduca.com/centros/valencia/alboraya/municipalpatacona.html>;
<http://www.meliana.es/va/page/escola-dadults>

2. El mantenimiento de la segregación de género

La participación en los centros formativos

4. Ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con más ventajas

5. Mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada

6. Refuerzo de las actividades más tradicionales, las de menor participación

7. Crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación

icipación en la comunidad

9. La participación de los miembros de los CEPA, como colectivo, en otros ámbitos locales

Fuente: Elaboración propia.

3 RESULTADOS

La investigación desarrollada pretende debatir sobre las prácticas que la participación adquiere en la EPA en base a las diferentes dimensiones de la misma que se exponen a continuación.

3.1 FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN

En el nivel más general de la relación entre formación de personas adultas y participación, se han considerado dos dimensiones: la distancia existente entre las grandes orientaciones y la realidad de la participación, y la existencia de la segregación de género en este ámbito.

3.1.1 LA GRAN DISTANCIA ENTRE LAS ORIENTACIONES TEÓRICO-NORMATIVAS Y LA REALIDAD

Actualmente, según el profesorado, existe una diferencia evidente entre la teorización y los modelos educativos, así como las directrices que se dan desde la Conselleria para homogeneizar la educación, y la realidad cotidiana que afronta cada día el personal docente. Como indica una entrevistada:

La teoría es muy bonita pero después tú vas a clase y ves a la gente que tienes y te adaptas o no sacas nada en claro. El graduado, te dicen mínimo tienen que recibir 14 horas semanales, pero hay personas que están trabajando, tienen familia, todas las horas no pueden venir. Y te dicen, pues hazlo semipresencial, pero eso implica otra organización de centro. [E-8]

Asimismo, existen muchas diferencias entre los fines y los recursos, y también entre los objetivos indicados y las prioridades reales por parte de la administración. A todas luces, una legislación obsoleta (de hace más de 20 años) no recoge las necesidades educativas actuales ni se ha adaptado al cambiante entorno socioeducativo imperante. Si bien es cierto que, en el último periodo, derivado de la emergencia sanitaria, los CEPA se han visto en la obligación de redactar un Plan de contingencia.

La falta de definición de los objetivos de la formación, al ser estos muy generales, pueden dejar un margen de actuación que permite que en la teoría se hable de flexibilidad, pero en la práctica se puede influir, y se influye, tanto en el tema de los recursos materiales y financieros, como poniendo y quitando recursos o profesorado según intereses políticos y económicos.

3.1.2 EL MANTENIMIENTO DE LA SEGREGACIÓN DE GÉNERO

En los centros continúa existiendo una matrícula prioritariamente femenina, lo cual condiciona, tanto las actividades como las dinámicas de participación que se generan:

Participan, sin duda, más mujeres, un 75% de mujeres matriculadas frente al 25 % de hombres. Hemos tenido a mujeres que decían en casa “me apunto a la Escuela de Adultos”, a alfabetización, porque no sabía ni leer y la misma familia le ha dicho: “¿eso para que te va a servir?, no te hace falta...” para desanimarlas... y las mujeres prefieren venir aquí y aprender cosas. Pero los hombres, si son mayores, les da más apuro venir [E-10].

En este sentido, en las actividades que cubren la demanda, perviven los roles asignados tradicionalmente a cada género, como reflejo de la sociedad:

En la educación base, que es la única formación reglada, son todo mujeres. Este año han venido tres hombres a interesarse, pero, qué mala pata que por culpa de la pandemia hemos tenido que bajar la ratio y no se han podido matricular. Pero tengo el nombre y el teléfono y cuando pase esto, se vienen a la escuela [E-11].

Son alumnado mayoritario, sobre todo, en alfabetización, post-alfabetización, neolectoras y graduado por la tarde y nocturno. Además, la mayoría se dedica al trabajo doméstico. La excepción se encuentra en general, en estas dos décadas, en el pre-graduado por la tarde y en el nocturno, al cual acuden mayoritariamente hombres.

En el postgraduado, más de 2/3 de la matrícula son mujeres. Ello quizá se debe a que las especialidades que se imparten son la administrativa y la sanitaria, profesiones tradicionalmente feminizadas. Aspecto que se sigue manteniendo en la actualidad.

En los cursos (no reglados), donde el estudiantado tiene mayor base formativa, existe una mayor presencia de mujeres. Pero cuanto más “técnico” es el curso, mayor es la presencia masculina (*p. ej.* informática):

Cuando hacemos talleres o reuniones de tipo cultural, la mayoría suelen ser mujeres a no ser que sea una cosa muy especializada de su campo de interés o trabajo, vienen pocos hombres [E-8].

Y esto también se refleja en la elección que hacen de cara a la preparación de las pruebas de acceso a ciclos medio:

Para las pruebas del graduado y las de ciclos formativos, que son muy similares, hay hombres y mujeres. Pero las mujeres se inclinan a la rama sanitaria, y los hombres, a electrónica, electricidad y mecánica [E-12].

Si nos referimos a la participación en el centro, la Junta Directiva de la Asociación del alumnado está formada mayoritariamente por mujeres. Y aunque en el ámbito del trabajo cotidiano se reproduzcan los roles de género, en el de la participación no ocurre esto.

De todas maneras, no puede hablarse de una inhibición de su participación en general si se considera que, además de trabajar (aunque no entraremos en qué tipo de trabajos ni en qué condiciones), en muchas de las alumnas recaen trabajos en el ámbito privado, doméstico, que ocupan prácticamente su tiempo libre. Situación que ya de por sí misma muestra el esfuerzo que significa acudir a las clases y a las actividades del centro por su necesidad de compatibilizar las diferentes esferas.

3.2 LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las principales dimensiones consideradas son que: quienes tienen más ventajas, acuden para ampliar estudios que ya tienen y/o en relación con el ocio; las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada, participan más que las de sus mismas características que no lo hacen; se refuerzan las actividades más tradicionales, las de menor participación; pese a lo cual, en los centros se adoptan respuestas creativas y alternativas, referidas tanto a la formación como a la participación; lo que no evita la existencia de una crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación que se mantiene desde hace más de dos décadas. En la actualidad hay que añadir la problemática derivada de la pandemia:

Claro que nos ha afectado, la gente no viene con tantas ganas porque hace frío y tienen miedo, y eso que tenemos todas las medidas: el gel, la distancia, mascarillas, ventilación, pero aun así la gente tiene miedo. [E-9]

El alumnado ha tenido que ser menos, puesto que la ratio le hemos bajado dado que debíamos de poner metro y medio entre alumno y alumno. Clases que eran de 25, ahora deben de ser de 15, por tanto, la matrícula ha sido más baja [E-11].

3.2.1 AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS Y/U OCIO POR PARTE DE LAS PERSONAS CON MÁS VENTAJAS

Si se presta atención a la formación no reglada, las personas que están matriculadas en los cursos suelen tener estudios previos y acuden al centro para ampliarlos. El alumnado está más interesado en aprender (informática, inglés):

Los que vienen a los talleres de inglés, la mayoría son personas jubiladas que fueron profesionales: directores de los bancos, maestros. Que vienen a aprender inglés para viajar [E-11].

También están las mujeres extranjeras, hay quien tiene estudios y vienen aquí para aprender el castellano, otras para integrarse [E-12].

Aunque esto ocurre porque lo aprendido se utiliza

Para presentarse a los exámenes de otras instituciones (Escuela Oficial de Idiomas, etc.) [E-6].

Con lo cual sí que tendrían intención de conseguir un título, pero en otro ámbito, al contrario que en el caso de los talleres, más vinculados con el ocio.

El factor económico no es determinante entre el alumnado de los cursos y de los talleres. Así, en las actividades regladas sólo se paga el material, y las actividades extraescolares y no regladas se autofinancian. En general, el alumnado de los cursos no participa tanto en las actividades del centro porque lo hacen en otros ámbitos [E-1, E-6].

3.2.2 MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS QUE ACUDEN A LOS NIVELES MÁS BAJOS DE LA FORMACIÓN REGLADA

El tipo de participación que se promueve en los centros es de tipo extraescolar, pues el profesorado considera esto casi más importante que los contenidos de las materias:

Las personas mayores que no han estudiado nunca, más allá de un cierto nivel no avanzan mucho, en general [E-1].

Para muchas alumnas, estas actividades son las únicas actividades aparte de las vinculadas con el ámbito privado:

Está el grupo de Educación de base y neolectora que es un grupo muy estable fundamentalmente de mujeres, con una media de 65 años, o que han dejado de trabajar o están jubiladas. Están viudas y tienen ganas de vivir y quieren moverse [E-11].

Por el contrario, otra docente dice que “van allí para aprender las materias concretas”, y que esto sería un “trampolín” para que así participaran en otras actividades [E-5]. Estos argumentos no son contradictorios, ya que el estudiantado tiene la intención de aprender las asignaturas, pero el profesorado conoce la importancia de otras actividades. Además:

Son las que más tiempo pasan en el centro, y por lo tanto son más fáciles de motivar para que participen en las diferentes actividades que las que van a los cursos y talleres [E-3].

El simple hecho de querer “aprender” es un paso muy importante para muchas personas que no habían tenido posibilidad de hacerlo y cuyo ambiente cotidiano no es muy propenso para ello.

Además, la revisión de las actividades extraescolares que se efectúan en los centros, muestra que no son actividades que las personas con carencias de alfabetización realicen habitualmente:

Al salir y realizar una actividad cultural o una excursión o una visita aprendes más o igual que si lo ves en clase. Por eso intentamos dinamizarlo. Que se vea de cara al pueblo. [E-8]

Hace dos cursos hicimos un intercambio con alumnado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de València y la respuesta fue genial por parte de todo el alumnado, no sólo del grupo de educación base, que son los que se apuntan a todo, sino del grupo de talleres, del grupo de castellano para inmigrantes [E-12].

Y aunque no sea con una visión transformadora y emancipadora, al menos estas personas tienen acceso a interacciones con otra gente y a la utilización de materiales didácticos y culturales, además de las actividades lúdicas programadas en los centros, que de otra manera no disfrutarían. Esto conlleva que se amplíe su campo relacional y de participación cotidiana.

3.2.3 REFUERZO DE LAS ACTIVIDADES MÁS TRADICIONALES

Si bien en 1999, el graduado (EGB) era la única titulación oficial que ofrecía el CE-PA. En la actualidad se ha ampliado esta formación:

Se realiza toda la formación reglada, desde alfabetización hasta el graduado en secundaria (ESO); también la preparación para la prueba de acceso a Grado Superior; la preparación de la prueba de acceso a la Universidad de mayores de 45 años y todos los niveles de Valenciano [E-7].

El alumnado identifica esta formación reglada con la escolar “convencional”. Esto obedece a la sobrevaloración social del aprendizaje reglado. Así, dicho alumnado suele mantener los mismos roles que en la EGB, y, por ejemplo, hablan “de usted” al profesorado [E-2], que es bastante más joven.

En definitiva, quienes acuden a las enseñanzas regladas —con la excepción del graduado—, son más fácilmente motivables y participan más en las actividades del mismo. Esto siempre y cuando se tenga claro que se trata de una implicación en eventos lúdicos y culturales, pero no en la toma de decisiones sobre el centro.

3.2.4 CRISIS DE LA PARTICIPACIÓN

Se revisan los diferentes ámbitos de participación existentes en los centros (Tabla 3):

Tabla 3 - Ámbitos de participación

Ámbitos	Picassent	Alcàsser	Catarroja	Alboraia	Patacona	Meliana
Consejo Escolar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Claustro de profesorado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Asamblea del alumnado	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Junta Directiva	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Procesos electorales	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaboración de clases	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Preparación de actividades extraescolares	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Participación efectiva en el funcionamiento del centro	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Participación alumnado	✓	✗	✓	✗	✗	✗

Fuente: Elaboración propia.

El *Consejo Escolar* se reúne tres veces al año. No se hacen otras convocatorias de sesiones porque nadie las propone, ni el profesorado ni el alumnado [E-2, E-4]. Esto se debe a que se considera como un mero órgano formal. Aquí, la información de lo que se va a tratar se facilita al alumnado con más de una semana de antelación.

El *claustro de profesorado* es donde se toman las decisiones reales que afectan al centro, pues se considera que estos temas son función del profesorado. En este ámbito, el alumnado no hace propuestas. El profesorado indica que “ojalá las hicieran” [E-5] y que:

Los alumnos son consultados en los temas socioculturales, pero no en los pedagógicos [E-1].

De todas maneras, la relación que se establece entre el personal docente y el alumnado es diferente al de otras instituciones educativas, más personal:

Es necesario que ellos vean que te pueden llamar en cualquier momento, enviar un WhatsApp, decirte: “Concha, tal...”, “No pasa nada, quedamos” ... No como una institución. [E-11].

La *asamblea del alumnado* mantiene cierta independencia y, de hecho, es la que contrata al personal monitor de los talleres, participa en la organización de las actividades extraescolares y canaliza el dinero para dichas iniciativas. Aunque, en general, las opiniones del profesorado son determinantes en todos los ámbitos de toma de decisiones, se comparten con estos las decisiones que les afectan en los ámbitos en los que trabaja dicha asamblea. En las reuniones suele haber uno o dos profesores, “con derecho a voz, pero no a voto” [E-3], cuya función es la de hacer de “puente” entre éstas y los claustros. Aunque éstos no acuden a todas las asambleas.

Por otra parte, el profesorado intenta establecer estrategias para facilitar la participación en ésta, como proponer que se lleven a cabo cuando más gente haya en el centro, aunque, “sin mucho éxito” [E-1]. También se paralizan las clases para que la gente pueda acudir,

aunque la afluencia no suele ser masiva, “unos 35 de los más de 400 matriculados” [E-2], muchos de los cuales acuden y votan precisamente porque se paran las clases.

Se observa cierta actitud paternalista, que fomenta poco la participación real en la toma de decisiones de las actividades a realizar por parte del alumnado:

Todo no puede ser merendar, eso no se lo puedo llevar, es como con los niños, vamos a hacer eso, pero también lo otro (actividades más culturales) [E-11].

Lo que realmente funciona en el trabajo cotidiano es la *Junta Directiva*. Ésta se renueva cada año y se reúne una o dos veces al mes, es aquí donde se suelen organizar las distintas actividades que proponen. En cuanto a su funcionamiento, el alumnado decide los temas a tratar, aunque no entran en el contenido de las clases ni los materiales de estudio/trabajo. Para conseguir la participación, el mayor dinamizador es el estudiantado:

El mejor dinamizador de lo que se hace en la Escuela de Adultos es el propio alumnado, sigue siendo muy importante el boca-oreja, a las amistades a los conocidos... [E-10].

Alguna asociación mantiene contactos con la Federación de Asociaciones de Alumnos y se observa cierta coordinación de los centros a través de la Coordinadora Comarcal, donde se elaboran materiales comunes.

Entre las Escuelas de adultos de la Comarca estábamos hablando de hacer unas olimpiadas de matemáticas, de cifras y letras y hacer actividades, que cada año se hiciera en un centro, y así nos relacionamos con alumnos de otros centros y otros pueblos [E-11].

En las *clases*, el alumnado casi nunca interviene en las decisiones sobre los objetivos a cumplir, ni acerca de cómo utilizar el horario. No obstante, el profesorado suele tener en cuenta el ritmo del alumnado, aunque basándose en su intuición. De forma generalizada, la mayoría de las actividades se hacen porque el profesor implica al estudiantado. En general resulta sorprendente el alto nivel de compromiso del personal docente con un gran voluntarismo a la hora de dinamizar la participación y esto se observó claramente durante el confinamiento generado a raíz de la COVID 19:

Había alumnado más mayor que hacía los trabajos a mano, porque no tenía ordenador, y nos enviaba una foto, otros que hacían el trabajo a mano y nos lo entregaba en la panadería... claro es un pueblo.... Incluso, alguno nos llevaba los trabajos a nuestra casa.... [E-10].

Las estructuras de participación de los CEPA, dependen, en gran medida, del equipo docente y de la trayectoria y sinergias generadas. De esta manera, encontramos con mucha diversidad de estrategias. Se observan escuelas de personas adultas muy movilizadas desde hace años:

Existe asociación de alumnos desde hace muchos años, en el año 1992 o 1993, a raíz de que los talleres que teníamos, el Ayuntamiento decidió recortarlos y la gente se organizó y participó tomando ciertas iniciativas, para defender las actividades de la escuela [E-9].

En algunas ocasiones no existen estructuras de participación, nunca se han generado ni se han creado dinámicas lo cual provoca que, en la actualidad, al intentar modificar esta situación, el equipo docente, se encuentren ciertas reticencias y bloqueos:

No hay una asociación de alumnado porque el centro es muy pequeño. Y no puedes crear porque de un curso a otro, el alumnado cambia mucho [E-11]. Aunque queremos cambiar, aquí se han estado haciendo las cosas de la misma manera de trabajar desde 1986, y cambiar esa dinámica de repente, cuesta [E-12].

No obstante, la participación ha ido evolucionando y el uso de las actividades del Centro suele ser progresivamente mercantilista:

Me gustaría decir que hay más participación (que antes), pero creo que no. Hay más canales de participación, pero la gente es menos participativa que antes. Yo me apunto a las cosas como si fuera una academia y después me voy [E-9].

En definitiva, los procesos electorales están marcados por la atonía y la falta de interés. Existe implicación del alumnado en la preparación de las actividades extraescolares, pero no una participación efectiva en el funcionamiento de los centros, en general. Las decisiones importantes las toma el profesorado. Por consiguiente, existe crisis en la participación en los CEPA.

3.2.5 PROFUNDIDAD-INTENSIDAD DE LA PARTICIPACIÓN

En cuanto a la magnitud de la implicación, los resultados pueden evaluarse sobre diferentes escalas, niveles y finalidades de la participación pública de diversas entidades especializadas en la materia (tabla 4):

Tabla 4 - Escalas y niveles de participación conseguidos en los CEPA

Escalas / Niveles	Picassent	Alcàsser	Catarroja	Alboraia	Patacona	Meliana
Información	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicación	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Consulta, involucración, generación de ideas, exploración asuntos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deliberación, transformación conflictos, identificación problemas	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Feedback</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacitación	↔	↔	↔	↔	↔	↔
Colaboración	↔	↔	↔	↔	↔	↔
Codecisión, empoderamiento	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Cogestión	✗	✗	✗	✗	✗	✗

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la intensidad de estas *escalas de participación*, en los CEPA, indicados en el apartado del trabajo de campo y análisis de datos, se dan las de: información, comunicación, consulta y deliberación, aunque no las de codecisión y cogestión. Considerando los *niveles evolutivos* de la escala de participación *según la cantidad de poder que se devuelve a la ciudadanía* en una política pública (IAPP, 2000), se desarrollan los de: informar, consultar e involucrar, aunque la colaboración sea parcial y quede pendiente el de empoderar. Atendiendo a las *dimensiones* para medir *una nueva forma de gestionar lo público*

(LBDPCE, 2014, p. 12), las iniciativas de participación, “surge de la interacción entre la administración y la ciudadanía para el diseño, planificación, [...] de las políticas públicas” (no de monitorización y evaluación), que pretende “incorporar la visión y experiencia de la ciudadanía” como usuaria (estudiantado) y persiguen convertirse en iniciativas “que surgen de la sociedad civil para la generación de valor público” (asociación del alumnado). Según las *finalidades de la participación en las administraciones* (NABATCHI, 2012, p. 12; GÓMEZ DIAGO, 2018, p. 178), han cumplido las de: informar al público (estudiantado), explorar un asunto (los problemas del centro), transformar un conflicto (resolver desacuerdos individuales al priorizar preocupaciones colectivas), generar ideas (sugerencias, propuestas de actuación para el centro), conseguir datos (acerca de las preocupaciones, necesidades, etc.), identificar problemas (del CEPA) y obtener el *feed-back* de las actuaciones. No obstante, existen dudas sobre la capacitación en las diferentes temáticas, dado que la colaboración depende de las Juntas Directivas de las asociaciones, y ello no permite llegar a la toma de decisiones.

4 DISCUSIÓN: LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS ¿“REPRODUCTORA” O “CUALIFICADORA”?

4.1 LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO “REPRODUCTORA”

En el sistema educativo de personas adultas actúan fuerzas sociales y dispositivos de selección y estratificación (FREIRE, 1994), instrumentos de encubrimiento del desempleo o del consumismo de títulos (HERMOSO, 2000) conflictos, clientelismo y relaciones de poder (PARÉ; LAZOS, 2003) que reflejan la condición social del alumnado, su capital cultural, la socialización familiar y del entorno, y no simplemente sus características personales (ROMERO, 2012).

Esta determinación se observa en las tres primeras dimensiones analizadas, sobre todo en la tercera, en la educación básica, en la que perviven los roles asignados tradicionalmente a cada género.

Asimismo, los resultados de la primera (gran diferencia entre los fines educativos y las prioridades reales reflejadas en los recursos invertidos) están de acuerdo con lo indicado por Cabello (1993) dado que hay demasiada distancia entre la teoría o las grandes orientaciones sobre EPA y la realidad. Precisamente, esta situación es la que hace legítimo desconfiar de las conjeturas romántico-idealistas que consideran la formación como una píldora mágica capaz de curar todos los males, pues esto facilita ignorar u obviar estas condiciones que pueden hacer que la educación alcance su potencial (ROMERO, 2012).

Igualmente, la dimensión 2 (las carencias en la implementación de la legislación), tiene como consecuencia que los presupuestos destinados a esta formación se reducen progresivamente y la EPA no se contempla en el mapa escolar (HERMOSO, 2000). En el estudio se observa, entre otros, como actúa un gobierno conservador, sin voluntad política ni presupuestaria, cuyas partidas se reducen progresivamente desviándose hacia la iniciativa privada.

Podríamos llegar a la misma conclusión a priori del resultado del análisis de las dimensiones 4 (ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con más ventajas), 6 (refuerzo de las actividades más tradicionales, las de menor participación) y 8 (crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación).

4.1.1 EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN: UNA RELACIÓN COMPLEJA

Para justificar la necesidad de la formación de personas adultas se acude a su función compensatoria (GABARDA, 2015; MEDINA, 2017), para paliar males que tienen sus raíces en la incapacidad de los sistemas educativos (nula o deficiente escolarización); económico-

productivos (imprevisión sobre las demandas por las nuevas técnicas y sistemas de empleo). Sin embargo, los resultados de la dimensión 4 concuerdan con los de diferentes autores (CABELLO, 1993) que afirman que las personas con menos ventajas, - que sacarían más provecho de estos programas - son más apáticas y participan menos. Por el contrario, las personas que están más capacitadas para aprovechar la oferta educativa y son más activas, son las ya favorecidas. En el sentido de que disponen de alguna formación, *status* ocupacional e ingresos, motivaciones o cultura para buscar salida a su situación según sus propias necesidades.

Atendiendo a la dimensión 6, la identificación con la escolaridad obligatoria y la orientación hacia la titulación reforzarían las formas de trabajo más tradicionales. De alguna forma podría pensarse que esto favorecería la participación más limitada, representativa, frente a la participativa o emancipadora (CANALES, 2006). Sin embargo, las personas que acuden a las enseñanzas regladas son las que más participan en las actividades de los centros.

También en el factor octavo se comprueba como el funcionamiento de la toma de decisiones es cada vez menos democrático (HERMOSO, 2000). Establecer una estructura de gobierno formal representativa cubre las apariencias sin entrar en conflictos, pero no garantiza la participación (SAN FABIÁN, 1994). La implicación ciudadana es un continuo que refleja diferentes grados. Sin embargo, la situación descrita coincide con el hecho de que la formación de personas adultas ha ido perdiendo cada vez más el carácter de proyecto político emancipador que las prácticas renovadoras habían aportado (HERMOSO, 2000), quedándose en el mero asistir y obedecer-colaborar (CABELLO, 1993).

Esta relación compleja también se observa en la participación de los miembros de los CEPA, como colectivo, en otros ámbitos locales (dimensión 9). Sin embargo, la participación comunitaria real en las decisiones sobre el currículum es superficial, cuando no ficticia, metafórica y manipulada. Ni el profesorado ni las instituciones están dispuestos a compartir la responsabilidad sobre las decisiones, puesto que esto implicaría distribuir el poder, y la ciudadanía, en general, muestra más bien indiferencia ante el hecho de compartir las decisiones de diseño y aplicación de las políticas educativas (CABELLO, 1993).

Esta complejidad se ve reflejada, también, en lo indicado respecto de la flexibilidad en la educación que puede permitir iniciativas, pero también manipulación o injerencias políticas (dimensión 1). También en el contraste entre las dimensiones 4 y 5, en las que se refleja que las personas con menor nivel educativo participan más que las que tienen un nivel más alto, al menos en las actividades del centro.

4.2 LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO “CUALIFICADORA”

Por otra parte, la política educativa de personas adultas se origina como compensación de las carencias de la formación básica y profesional. La formación de las personas por parte de cualquier ideología comprende un proceso simultáneo de “sometimiento”, “constrictivo” y de “cualificación”, “habilitante”, puesto que las personas enseñadas por las interpelaciones ideológicas se preparan también a su vez para “cualificar” a éstas, en el sentido de especificarlas y modificar su ámbito de aplicación (ROMERO, 2012).

Este proceso de “cualificación” se observa especialmente en las dimensiones 5 (mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada) y 7 referente a las respuestas creativas y alternativas a lo “oficial”.

En el primer caso, “es esencial comprender que el analfabetismo en sí mismo no es el obstáculo original. Es producto de una limitación más temprana que luego se convierte en un obstáculo. Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas” (FREIRE, 1994, p. 39). En el mismo sentido, según la dimensión 3, aunque la educación reproduzca los roles de género en el trabajo cotidiano, la iniciativa de la participación del

alumnado la llevan las mujeres, que son mayoritarias en los CEPA, al contrario de lo que ocurre en la sociedad en general.

Asimismo, los resultados del factor 7º están en consonancia con lo indicado por diferentes autorías. Estas instituciones, como otras, están formadas por un conjunto de comportamientos regularizados que emergen de estructuras de normas, reglas, normas y convenciones existentes en la sociedad y que permiten a sus integrantes y grupos actuar y negociar (PARÉ; LAZOS, 2003). Sobre esta base, Paré y Lazos (2003) difuminan la diferencia entre “regla” y “práctica”, encontrando que existe una configuración móvil que está siendo constantemente reelaborada de tal modo que las prácticas cotidianas podrían constituir instituciones en un momento dado. Esta estructura móvil de reglas conforma la red social donde las personas y grupos actúan y conviven por medio de prácticas sociales, también dinámicas, que son negociadas constantemente en el proceso de conocimiento y relaciones de poder.

En este sentido, la planificación y realización del currículum depende del profesorado y de las condiciones de los centros, lo que da como resultado distintos horarios en la enseñanza reglada (con idénticas instrucciones), proyectos dispares y formas de organización diversas. En este marco, en las prácticas específicas de los centros hay respuestas creativas y alternativas a las condiciones del contexto incluso, como en algunos CEPA a veces se va por delante de la normativa y los recursos propios (CABELLO, 1993), incluyendo acciones informales de “resistencia” que la gente común.

Por consiguiente, la formación de personas adultas también puede actuar como un ámbito en el que, sobre la base de perspectivas de la educación para la emancipación, los movimientos sociales trabajen por una distribución justa del capital cultural, creando nuevos espacios de cultura como otra posibilidad (FREIRE, 1994; HERMOSO, 2000; MARÍN; SALGADO, 2015).

Precisamente, las perspectivas de la educación para la emancipación consideran muy importante los sistemas social, político, cultural, educativo y económico que se resisten a la transformación social (escuela, familia, administración pública, medios de comunicación, etc.) para posibilitar propuestas de cambio y mejora en los centros que partan de un mejor conocimiento y un análisis crítico de la situación (CABELLO, 1993).

5 CONCLUSIONES

La EPA ha venido empleándose - durante mucho tiempo - como mecanismo de resocialización o socialización tardía, ofreciendo oportunidades educativas estancas, que servirían sin más como mecanismo compensador y de ajuste progresivo de la población en el terreno laboral y cultural, sin obviar las repercusiones positivas que dicha educación puede tener. Pero, aunque el fin educativo imperante sea obtener una persona “eficaz”, que se amolde al sistema económico existente, debe tenerse en cuenta que su fin no es sólo formar personas que comparten necesariamente la lógica del sistema, sino también generar resistencias.

En este sentido, la EPA puede crear nuevos espacios de cultura como otra posibilidad, puede dar lugar a otras oportunidades alternativas, generando relaciones complejas, contextos probables de acción que coexistan con entornos novedosos, deseables e inciertos, pero no irrealizables, mediante la promoción de acciones de acuerdo con cambios probables a corto plazo.

REFERENCIAS

BADRÉ, Bertrand; JEAN, Aurélie. The Post-Pandemic Recovery's. **Project Syndicate**, 18 Sept. 2020.

BLANCO, Ismael; GOMÀ, Ricard; SUBIRATS, Joan. El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. **GAPP**, n. 20, p. 14-28. 2018.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. La pandemia y sus ecos globales. *In*: BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. (Eds.), **Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia**, CLACSO, 2020, p. 9-32.

CABELLO, María José. Currículum y profesorado en educación básica de personas adultas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 212. 1993.

CANALES, Alejandro. La participación social en educación: un dilema por resolver. **Perfiles educativos**, v. 28, n. 113, p. 64-80. 2006.

CASTELLANOS, Jorge. Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos. **Revista de Educación y Derecho**, n. 19. 2019.

CE. **Agreement and programmes in SPAIN for the period 2014-2020**, Ares (2012)1228388, Comisión Europea. 17 de oct. 2012. Disponible em: https://ec.europa.eu/regional_policy/archive/what/future/pdf/partnership/es_position_paper.pdf.

CRIADO, Marcos. **Participar: la ciudadanía activa en las relaciones estado sociedad**. Dykinson, 2014.

DELLA PORTA, Donatella. Movimientos sociales en tiempos de Covid-19: otro mundo es necesario. En BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. (eds.), **Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia**, CLACSO, 2020, p. 175-179.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación**. Planeta-De Agostini, 1994.
GABARDA, Vicente. **El aprendizaje en la edad adulta. Características definitorias y diferenciales**. Universidad Internacional de Valencia, 2015.

GENERALITAT VALENCIANA. Ley 1/95 de 20 de enero de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas, **DOGV**, 1995.

GÓMEZ DIAGO, Gloria. Indicadores para definir la participación ciudadana y/o política. Una propuesta: de lo personal a lo público. *In*: CANDÓN-MENA, José (coord.). **Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC**, Compólicas, 2018, p. 176-189.

HERMOSO, Teresa. **Necesidades y motivos de participación de las personas adultas en educación formal: un estudio en los centros públicos de educación de adultos de Valencia**. 2000 (tesis doctoral), Universitat de València.

IAPP. (2000). **AIP2 Spectrum of Public Participation**. Westminster, International Association for Public Participation, 2000. Disponible em: https://iap2.org.au/wp-content/uploads/2020/01/2018_IAP2_Spectrum.pdf

IÑIGUEZ, Tatiana; MARCALETTI, Francesco. Participación de los adultos maduros en actividades educativas en España: obstáculos y factores motivacionales. **Acciones e Investigaciones Sociales**, n. 36, p. 141-168. 2016.

JÁUREGUI, Gurutz. **La democracia en la encrucijada**. Anagrama, 1994.

KNOWLES, Malcom S. **The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy**. Cambridge Books, 1980.

LBDPCE. **Libro Blanco de Democracia y Participación Ciudadana para Euskadi**. Departamento de Justicia y Administración Pública, Gobierno Vasco, 2014.

MARÍN, Cielo Alexandra; SALGADO, Paola Andrea. Educación de adultos y Movilización ciudadana. **Itinerario Educativo**, n. 65, p. 209-222, 2015.

MARTÍN, A. La participación política de las poblaciones inmigrantes a través de las redes asociativas. **6th European Sociological Association Conference** [Stream 9: Political Sociology], Murcia, 2003.

MASEPA Los docentes piden al PP que sitúe la formación de adultos en el objetivo central de Educación. Mesa dels Agents Socials per L'EPA. **Levante-EMV**, 5 de nov. 1997.

MEDINA, Oscar. Universidades populares y pedagogía social. **Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds**, n. 10, p. 71-97. 2017.

MEC. **Libro Blanco de la Educación de Adultos**. Ministerio de Educación y Cultura, 1986.

MEC. **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. Ministerio de Educación y Cultura, 1989.

MORA, María Elena; ESTEPA, Jesús. La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. *In*: DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F.; SANTISTEBAN, Antoni (Eds.), **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. vol. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Díada E., 2012. p. 93-100.

NABATCHI, Tina. **A Manager's Guide to Evaluating Citizen Participation**. IBM Center for The Business of Government, Fostering Transparency and Democracy, 2012.

PARÉ, Luisa; LAZOS, Elena. **Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental**. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales - Plaza y Valdés, 2003.

PEREIRA, Andreia. **Discursos sobre la "gestión democrática de las ciudades": un análisis cualitativo sobre la participación ciudadana en la construcción de políticas urbanas en la periferia metropolitana de Río de Janeiro-Brasil**. 2016 (Tesis doctoral), Universitat de València.

QUINTANO, J. Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez. *In*: HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (coord.), **En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias**. FahrenHouse, 2014. p. 55-64.

ROMERO, Jesús. ¿Socialización política “programada”? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. *In*: DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F.; SANTISTEBAN, Antoni (eds.), **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. Vol. I, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Díada E., 2012. p. 257-276.

SAN FABIÁN, José Luis. La participación. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 222. 1994.

SCHROEDER, Romina Valeria; VILO, Mariana Elena. Espacio público y participación ciudadana: re significaciones en tiempos de COVID-19. **Boletín geográfico**, v. 42, n. 1, p. 105-133. 2020.

SEN, Amartya. Discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia, en Nueva Delhi. **Journal of Democracy**, v. 10, n. 3, p. 3-17. 1999.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Paidós, 1994.

UNESCO. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos**. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, 14-18-Julio 1997.

VALDERRAMA, Rocío. Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. **Cuestiones Pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación**, n. 22, p. 351-376. 2013.

VIDAL, Carlos. **El derecho a la educación en España: bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas**. Marcial Pons, 2017.