

TEMA MONOGRÀFIC

La educación de personas adultas
en la Comunidad de Madrid durante el último
cuarto del siglo xx
*Education of adults in the Community
of Madrid during the last two decades
of the 20th century*

Miguel Ángel Martínez Martínez
mangelmartinezmartinez@gmail.com
Centro de Educación de Personas Adultas de Madrid (España)

Data de recepció de l'original: setembre de 2019
Data d'acceptació: gener de 2020

RESUM

L'educació de persones adultes a la Comunitat de Madrid es va definir al llarg de l'últim quart de segle xx en funció de tres models pedagògics representats per les entitats ciutadanes, els centres dependents del Ministeri d'Educació i els centres dependents de govern autonòmic, des que aquesta institució democràtica comencés el seu camí a l'Espanya postconstitucional. L'article presenta alguns indicadors que configuren l'eix de l'anàlisi: legislació, ordre de subvencions, centres, concepte d'educació d'adults, entitats, alumnat, professorat, voluntariat, política de l'educació d'adults a Madrid, projectes i mètodes.

PARAULES CLAU: educació, història de l'educació d'adults, Madrid, models pedagògics.

ABSTRACT

Adult education in the community of Madrid was clearly defined during the last decades of the 20th-century following three pedagogical models represented by social entities, establishments dependent on the Community of Madrid and establishments dependent on local governments, since these democratic self-governing regions came into existence in post-constitutional Spain. This article presents some indicators which shape the focal points of analysis: legislation, order of grants, concept of adult education, entities, student body, the faculty, volunteers, policies about adult education in Madrid, projects, and methods.

Key words: education, history of adult education, Madrid, pedagogical model.

RESUMEN

La educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid se definió a lo largo del último cuarto del siglo xx en función de tres modelos pedagógicos representados por las entidades ciudadanas, los centros dependientes del Ministerio de Educación y los centros dependientes del gobierno autonómico, desde que esta institución democrática comenzara su andadura en la España postconstitucional. El artículo presenta algunos indicadores que configuran el eje del análisis: legislación, orden de subvenciones, centros, concepto de educación de adultos, entidades, alumnado, profesorado, voluntariado, política de la educación de adultos en Madrid, proyectos y métodos.

Palabras claves: educación, historia de la educación de adultos, Madrid, modelos pedagógicos.

I. INTRODUCCIÓN

La educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid adquirió en los últimos veinte años del siglo xx una definición propia en el conjunto del sistema educativo español. Este hecho se verificó a lo largo de un proceso en el que convivieron tres modelos –Ministerio, Comunidad y entidades ciudadanas–, con propuestas organizativas y planteamientos pedagógicos que en ocasiones les aproximaban, pero que constituyeron también sus señas de distinción. Al iniciarse la década de los ochenta –a pesar de las campañas de

alfabetización desarrolladas en años anteriores–, Madrid ofrecía educación para atender las demandas de quienes no pudieron asistir a la escuela en su niñez; a quienes salieron de España y de sus pueblos por razones económicas –y también políticas–, a quienes pasaron su vida trabajando o cuidando de sus familiares, a quienes necesitaban completar una formación insuficiente, a quienes fueron llegando con su propia cultura e idioma. Había que formar y enseñar, vivir la cultura, ejercer la participación ciudadana y aprender el significado de la democracia. Veinte años después, con las transferencias asumidas, pero sin una Ley de Educación de Adultos –como la elaborada en otras Comunidades–, con un *Marco de actuación*, la realidad ofrecía carencias organizativas específicas: lentitud en el desarrollo de la red de centros públicos, confusiones entre las Administraciones que debían converger, un profesorado con estatutos diversos, donde la flexibilidad y la autonomía de centros y comunidades educativas parecía doblarse ante un modelo escolar que imponía su preferencia hacia la compensación, pero sin afrontar con firme decisión la formación para el empleo y las propuestas de un aprendizaje crítico y transformador que pudiera desarrollarse desde la educación permanente y desde la acción pedagógica popular.

2. LA LEGISLACIÓN¹

Desde la Ley General de Educación (1970), la referencia a la educación permanente estuvo presente en el sistema educativo español, aunque sin asumir una opción integral hasta la llegada de la LOGSE (1990), muy lejos de la manifestación integradora, contextualizadora y globalizadora de los saberes que el devenir del conocimiento ha encasillado.² El BOE del 11 de julio de 1973 contiene una Orden «por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos». De esta forma se decretaba que España se había transformado en un país desarrollado, al menos en materia educativa.³ Aunque la Ley General de Educación abordaba la cuestión de

1 Archivos consultados para el trabajo: Archivo del Centro Regional de Educación de Personas Adultas, Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación: CREPA; Archivo Central del Ministerio de Educación: ACMEC; Archivo de la Biblioteca del CIDE, Ministerio de Educación: BIBLIOME; Archivo de la Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

2 CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós, 2005.

3 José Beltrán Llavador se refiere a este periodo indicando que con esta Orden se «pretendía haber

la educación de adultos, ésta se trataría detenidamente en «Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos a nivel de Educación General Básica», de 1974. Las Orientaciones permitían institucionalizar la EPA pero, como contrapartida, se olvidaba el carácter diferenciador al tener como referente la EGB. De esta forma, la alfabetización se equiparaba al primer ciclo de la EGB.⁴ En realidad, el cambio sobre el concepto de la educación de personas adultas lo encontramos en los años ochenta y en un impulso legislativo que se prolongará hasta mediados de los noventa. Así, a las *Nuevas Orientaciones* seguirá la propuesta del *Libro Blanco*; posteriormente, las leyes sobre educación de adultos en varias comunidades autónomas y los decretos de organización de las enseñanzas básicas y de secundaria para personas adultas. Hasta los noventa, como analizaron Diego M. Justicia y Mercè Romans⁵ se dieron cinco tendencias: escolarización, acción remedial, intervención social, dinamización social y cultural, formación de cuadros. Sin embargo, en Madrid no se desarrolló la legislación hasta el Plan Regional de 1993. Igualmente, a pesar de los esfuerzos por diseñar un currículo y un reglamento orgánico de centros de adultos, estas normas no llegaron a fructificar. La *parálisis* sólo se salvó mediante órdenes que regulaban las subvenciones, la elección de los consejos de centro, de los órganos unipersonales, de los convenios con corporaciones locales y con las instrucciones de principio de curso. Otro intento, como el del grupo parlamentario de Izquierda Unida en la Asamblea de la Comunidad por aprobar una ley de educación de personas adultas simplemente no prosperó. Una vez asumidas las transferencias educativas habrá que esperar a la Orden de 15 de septiembre del 2000 para encontrar una norma que intentaba organizar la educación de adultos en Madrid, supliendo a un Reglamento Orgánico inexistente y para mejorar la recién estrenada fusión entre los dos tipos de centros, los de la Comunidad y los que procedían del Ministerio. La etapa concluyó con tres decretos en el año 2001 que

aprobado una asignatura pendiente obteniendo terreno libre para avanzar hacia una nueva realidad económica y participar plenamente de ella». BELTRÁN LLAVADOR, José. «Usos alfabetizadores de la posguerra española», *La Comunidad de Madrid por la Alfabetización*. Madrid: Consejería de Educación, 1990, p. 59.

4 BELTRÁN LLAVADOR, José. «Usos alfabetizadores de la posguerra española». *Op. cit.*, p. 60-61 «Además, y por ende, la educación de adultos, a través del nivel correspondiente a la alfabetización (primer ciclo) va a convertirse en “nodriza” de la población analfabeta que acude a sus aulas, no tanto por el tipo de enseñanza dirigida hacia este colectivo, sino por procurarles, como venía siendo uso y costumbre hasta ahora, la conformidad con su diferencia».

5 JUSTICIA, Diego M.; ROMANS Mercè. «Tendencias y modelos», *Cuadernos de Pedagogía*, 179 (1990), [Ejemplar dedicado a: Contra los analfabetismos], p. 51-53.

abrían las puertas a un nuevo periodo en la educación de adultos en Madrid: 61/2001, de 10 de mayo, por el que se establecían los requisitos mínimos que debían reunir los Centros de Educación de Personas Adultas; 62/2001 por el que se creaba la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid; y, especialmente, el de 2 de agosto de 2001 sobre el *Marco de Actuación para la Educación de Adultos en la Comunidad de Madrid*. En cualquier caso, ninguno de los gobiernos autonómicos madrileños legisló en dos aspectos básicos: el reglamento orgánico y el diseño de un currículo específico. El *Marco* significó la superación del *Plan Regional* y, a la vez, la sustitución de una Ley que necesariamente debería ser aprobada por la Asamblea autonómica, en la línea sugerida por el *Libro Blanco*. Desde el Ministerio de Educación se apostó por un marcado currículo escolar donde lo prioritario era la obtención de titulaciones académicas, una vez superada la fase de alfabetización, primero con el Graduado Escolar, después con la Secundaria. La LOGSE de 1990 también insistió en la colaboración de las administraciones y en una triple vertiente: la educación no formal, la enseñanza básica y la formación profesional.

Madrid optó por una normativa de segundo rango, frente a las ocho leyes de educación de adultos aprobadas en las Comunidades entre 1990 y 2002. Tampoco se exigió al profesorado una formación específica para acceder a la educación de adultos y solo mediante cursillos promovidos por Ordenación Académica o la aportación de la UNED posibilitó una formación de calidad a quienes trabajaban o deseaban hacerlo en esta modalidad del sistema educativo.

3. LA ORDEN DE SUBVENCIONES

La Orden de subvenciones para las entidades dedicadas a la educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid contaba con la dificultad de no poder contratar al profesorado. A pesar de ello, garantizaba un modelo no escolar, que se acercaba a las demandas de colectivos sociales heterogéneos, promoviendo proyectos ajustados a las ideas expresadas en el *Libro Blanco* de adultos. Desde 1984 hasta el curso 1999-2000 se concedieron subvenciones al menos a 137 entidades sociales, 11 Universidades Populares, 159 Ayuntamientos y 13 Juntas Municipales de la capital. Si consideramos, también, el funcionamiento de los centros públicos de la Comunidad y los centros del Ministerio, con la subvención que desde el MEC se otorgó

a otras entidades, así como la propia actividad que llevaron a cabo otras organizaciones que nunca solicitaron subvención, cabe deducir la importancia que alcanzó la educación de adultos en el tejido educativo y social de Madrid.

4. LOS CENTROS

Si en 1984 eran 25 los centros de educación de adultos existentes en Madrid y dependientes del MEC, cuando la Comunidad Autónoma aprobó el Plan Regional en 1993, los centros dependientes de la Dirección General eran 16, mientras que dependían del Ministerio 32. Ocho años más tarde, cuando se aprobó en mayo de 2001 la Red de Centros Públicos de Educación de Personas adultas de la Comunidad de Madrid el total alcanzaba la cantidad de 56 centros. Es decir, en ocho años únicamente se crearon ocho centros públicos en toda la Comunidad. No se cumplieron las intenciones del Plan Regional, que no logró extender la educación de adultos a todos los distritos de Madrid. Se observa en los años ochenta y noventa una cierta descompensación entre distritos y localidades atendidas. Es cierto que en la capital muchas entidades sociales cubrieron la ausencia de la administración pública, aunque en otros casos, centros públicos y entidades ciudadanas compartían calles y se dirigían a las mismas personas. A partir de la progresiva implantación de la Secundaria, se produjo una renuncia por parte de las asociaciones y colectivos a dar continuidad al Graduado Escolar, porque no podían hacer frente a los requisitos necesarios para impartirla ni les interesaba una enseñanza apegada al currículo. El Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, estableció los requisitos mínimos que deberían cumplir los Centros para impartir enseñanzas de régimen general no universitarias. Desde ese año, hasta que se produjo el traspaso de competencias, transcurrieron ocho más y mientras se mantuvo la oferta de Graduado Escolar, las entidades y los centros públicos no tuvieron mayores problemas, pero al irse implantando la Secundaria, no se pudieron afrontar los requisitos mínimos en cuanto a instalaciones, turnos, oferta y profesorado. Una de las críticas más claras que se ha realizado a la LOGSE fue la tardanza en su implantación. Desde que se aprobó la nueva Ley en 1990 hasta que apareció en Madrid el *Marco* transcurrieron casi once años. Demasiado tiempo para una reforma educativa que debía afrontar cambios demográficos, oposiciones políticas, escasa financiación y reproches profesionales. En los centros de la Comunidad y del MEC se convirtió la Secundaria en la oferta *estrella*, incorporando nuevos públicos y nuevos profesores. La inminente

desaparición de programas fundamentales como las pruebas libres de FP I y el Graduado Escolar, la mínima presencia de profesorado especialista en Formación Profesional, los nuevos intereses de los trabajadores, suscitaban contradicciones en los proyectos educativos y en el seno de los claustros. Por un lado se estaba de acuerdo con una educación permanente a lo largo de la vida, por otro no acababa de diseñarse un modelo donde la animación sociocultural y la educación no formal tuvieran un peso específico. El modelo escolar se fue imponiendo frente a la educación con proyectos globales e innovadores, de ahí la importancia que adquirieron las asociaciones que mantuvieron sus señas de identidad sin renunciar a la transformación de la sociedad, embarcándose cada día en un viaje en busca de una sociedad que situase lo más bello, lo más humano, en el centro de su existencia cotidiana.

5. CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS⁶

En 1984 el Servicio de Educación de Adultos del MEC asumió en sus documentos el concepto dado por la Conferencia de Nairobi de 1976, adoptando la terminología de educación permanente. En este marco se desarrollaron los autores del *Libro Blanco*, que optaron por un modelo integral y territorial de la educación permanente de adultos –formación básica, formación para el trabajo, participación, desarrollo personal–, promoviendo proyectos territoriales. Desafortunadamente, las propuestas posteriores desde el MEC acabaron limitándose a algunos talleres y enseñanzas no básicas impartidas en los centros. Más comprometida fue la opción adoptada por el Equipo Técnico de la Comunidad que intentó en las diferentes Instrucciones, Jornadas y Encuentros dejar constancia por escrito de las conclusiones de Nairobi. El modelo de la Comunidad de Madrid tenía más asumida la realidad plural de la población que se acercaba a los centros, mientras que los centros del MEC configuraban una realidad menos abierta y más tendente a la reproducción escolar, en bastantes ocasiones por una imposición desde

6 Se ha utilizado para este apartado las consideraciones de los siguientes textos: DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN: *Plan Regional de Educación y Formación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid 1993-1995*. Madrid: Comunidad de Madrid, 1993; FERNÁNDEZ, José Antonio (Coord.). *Libro Blanco. La Educación de Adultos un libro abierto*. Madrid: MEC, 1986; ÁLVAREZ, Isabel (Dir.). *Bases para una revisión de las orientaciones pedagógicas de la Educación Permanente de Adultos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia [Serie Educación Permanente de Adultos, 1], 1982; COMISIÓN EUROPEA. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión*. Madrid: MECD, 2000.

diferentes órganos de la Administración educativa ministerial. La Comunidad de Madrid, especialmente hasta la asunción de competencias plenas, situó la Educación no Formal en primer plano, insistiendo y favoreciendo propuestas y programas de desarrollo comunitario, nuevas tecnologías y participativas. Se propiciaba una formación abierta a las demandas sociales. En los años finales de los noventa, con la Conferencia de Hamburgo, en la que participó la Comunidad, serán continuas las referencias a la Agenda de la CONFINTEA. También fueron referentes la cumbre de Lisboa, la ratificación en Barcelona y los documentos emanados por la Comisión sobre la Europa del conocimiento.

6. LAS ENTIDADES

El trabajo desarrollado por diferentes asociaciones –de vecinos, de la Iglesia, mujeres, jóvenes, discapacitados o de distintos ámbitos sociales–, siempre tuvieron un protagonismo especial en la educación de personas adultas. El aumento de las Universidades Populares y de las demás entidades provocó el incremento de las actividades, participando en programas europeos, elaborando y publicando materiales didácticos, proponiendo metodologías, haciéndose presentes en cuantos campos de innovación y dinamización se creaban en Madrid. Abarcaban sectores sociales muy heterogéneos, pero además de reconocer su extraordinaria labor, a veces contando únicamente con el entusiasmo de unas cuantas personas, no puedo dejar de referir las interferencias que en ocasiones se han dado entre centros públicos y entidades sociales trabajando en los mismos barrios y, sin embargo, en pocas ocasiones complementándose, cuando no ignorándose, lo que suscitaba una extraña competencia entre todos los participantes de la educación de adultos para hacerse con un número más elevado de alumnos. Se echaba en falta la ausencia de proyectos de base territorial (al modo como se desarrollaron en Vallecas). Las entidades supieron, en su mayoría, partir en sus propuestas metodológicas de la misma comunidad en la que se insertaban, especialmente cuando asumieron la lectura crítica de la realidad planteada por Freire y otros educadores. En este punto se sitúa el carácter progresista que se les atribuye, con su cercanía a los problemas y realidades sociales y las alternativas metodológicas construidas mediante el diálogo y la transformación social. La variedad de las entidades ciudadanas se caracterizó por:

- a) El establecimiento de órganos de coordinación entre algunas de ellas (FEPAM, para las Escuelas Populares; FEUP y Dinama, para las Universidades Populares) y la pertenencia a FAEA de muchas de ellas.
- b) El voluntariado como norma generalizada para desarrollar todos o parte de sus programas y actividades.
- c) Variedad en la organización: asamblearia, en las escuelas populares; jerárquica en las Universidades y entidades dedicadas a colectivos específicos; participativa, en la inmensa mayoría
- d) Renuncia inicial a la implantación de la Secundaria por la cantidad de requisitos que eran necesarios, lo que interfería con la organización y, sobre todo, con la metodología desarrollada hasta ese momento.
- e) La evolución del concepto «educación permanente», alejándose del modelo escolar que significaban los centros públicos. Además de ser muy propio de las Escuelas Populares, se apreció especialmente en los Centros Sociales Ocupados, en propuestas como las que desarrollaron Cornisa y algunas entidades dedicadas a la mujer o a la población gitana.

7. EL ALUMNADO

En el Madrid de 1981 las personas analfabetas mayores de 15 años suponían un índice de un 3,76%. Diez años más tarde, el Censo nos ofrece el porcentaje de personas analfabetas en Madrid situándolo en un 2% de la población. El perfil del alumnado cambió a mediados de los noventa, sobre todo por la implantación de la Secundaria y la llegada de población inmigrante. Se demandaban programas de formación ocupacional y de formación profesional específica, respondiendo a las necesidades de grupos de jóvenes, de mayores, mujeres, inmigrantes, minorías étnicas, personas desempleadas o con necesidades educativas especiales. No se consideró por parte de la Administración, de una manera concreta, la atención específica a cuantas personas con necesidades educativas especiales demandaban ejercer su derecho a una educación a lo largo de su vida en centros específicos de educación de personas adultas insertados en una sociedad plural y diversa (salvo personas con discapacidad auditiva o visual). Con esfuerzo, desde la implantación de la Secundaria para personas adultas, se fomentó la orientación, en todos los niveles de la educación de personas adultas. Se legisló para vivir la participación, la toma de decisiones y la igualdad en la

comunidad de los centros de educación de adultos, como señalan la LOGSE y la LOPEG, haciendo de los Consejos de Centro verdaderos órganos de participación y práctica democrática. Pero no solo el índice de personas analfabetas y sin estudios disminuyó en Madrid en las dos últimas décadas del siglo pasado, también aumentó cada año la participación ante una oferta que trató de responder a las demandas de una sociedad que se acercaba a las Escuelas de Adultos, Casas de la Cultura y Entidades ciudadanas porque el deseo de saber y de conocer se implementa, favorecido por una realidad que se ve transformada por la tecnología de la información y la comunicación.

8. EL PROFESORADO

A pesar de los orígenes dispares, de pertenecer a cuerpos docentes diferentes –maestros, profesores de secundaria y laborales–, la especialización y la formación continua han sido rasgos característicos del profesorado madrileño. En gran parte, el impulso, además del interés individual, hay que encontrarlo en el Centro Regional Las Acacias, que contaba con un departamento de formación para el profesorado de adultos. En la misma línea se ha de subrayar la labor permanente del Equipo Técnico de la Consejería que promovió cada curso continuas reuniones iniciales o finales, propiciando la formación en claustros, reuniendo con frecuencia a los equipos directivos para debatir instrucciones, propuestas de encuentros o jornadas. Desde su creación, parte de estas tareas las recogió el CREPA (Centro Regional de Educación de Personas Adultas), especialmente con los grupos de encuentro, las publicaciones y las escuelas de verano. Por otra parte, la heterogeneidad del profesorado marcó el debate con motivo del proceso de transferencias educativas, frente a la necesidad de plantear un modelo de diseño y desarrollo de programas. Se discutió sobre la necesidad de especialización del profesorado de educación de adultos, como existía para infantil, para romper con la tradición asumida de mantener un profesorado de primaria o enseñanzas medias. La educación permanente no se configuró como disciplina en Magisterio o Pedagogía, sobre todo cuando se publicó el RD 1420/1991 que regulaba el título de Diplomatura en Educación Social y que incluía en la misma la formación de los educadores sociales en los campos de la educación no formal y la educación de adultos. ¿Dónde se situaba el espacio de la educación de adultos? ¿A quién competía desarrollarla y qué profesionales podrían ejercer su trabajo en ella? Por un lado se creaba una carrera con una disciplina específica pero,

a la vez, no se permitía a los profesionales ejercerla desde un acceso específico a la función pública. A la vez se cerraron las puertas de la especialización en Magisterio. En cuanto a las entidades, el profesorado, además de su carácter voluntario, solía tener una formación universitaria y, en muchas ocasiones, el alumnado participante se convertía en profesor ofreciendo sus propios saberes, su cultura.

9. EL VOLUNTARIADO

El voluntariado fue un rasgo de identidad propio de las entidades sociales desde el nacimiento de las mismas. En *Contrastes* (marzo 1991) se indica que una de las características esenciales de la educación de adultos en distintos países de la denominada Europa Occidental es el predominio de las entidades de iniciativa popular. Define también al voluntariado mediante algunos rasgos (carácter desinteresado, trabajo organizado) y sustenta su acción en una normativa estatal e internacional (art. 9.2 de la Constitución española; art. 14 de la Carta Social Europea y varios reales decretos como el RD 1033/1986 y RD 666/1987). Los autores no eluden los motivos de discrepancia, la confrontación voluntario «versus» profesional, los derechos y deberes del voluntario y la promoción o protección. El director de la Escuela de Adultos San Federico en el barrio de Fuencarral, José Manuel Gómez, define a los voluntarios y voluntarias como personas altruistas, capaces de compartir lo que son, lo que saben, el tiempo del que disponen, pero que reciben la amistad y el placer de asistir al proceso de aprendizaje de aquellos con quienes trabaja. El voluntariado aportó un concepto asambleario, un dinamismo propio, un contacto claro con la realidad y los problemas del entorno y una concepción de la educación compartida, alejada de un saber estanco.

10. LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN MADRID

Es importante comparar las líneas de una nueva política de la EPA que asumió el MEC en 1986 con el *Libro Blanco*, y posteriormente con la LOGSE y el posicionamiento de la Comunidad madrileña mediante el *Plan Regional* y el *Marco de actuación de la Educación de Adultos*. Desde distintos campos, con el esfuerzo de muchas personas, se abrieron las puertas a conceptos tales como la educación permanente, la enseñanza a distancia, las aulas de cultura,

la animación sociocultural, la educación no formal, las enseñanzas abiertas. Durante un instante pareció que era posible romper el estrecho margen en el que la educación de personas adultas se había movido para mostrar sin pudor nuevos caminos, nuevas ideas, experiencias protagonizadas por el diálogo, el compromiso y el progreso. No se trataba de rechazar los artículos de la LOGSE que hacían referencia a la educación de adultos, pues estos parecían responder a los planteamientos de las Declaraciones Internacionales. Sin embargo, debemos saltar los muros que nos encontramos en los años finales a los que hace referencia este artículo: las carencias de instalaciones adecuadas, especialmente cuando colegios y centros de adultos compartían el edificio, lo que obligaba a trabajar únicamente en turnos de tarde y noche y a utilizar un mobiliario inadecuado para las personas mayores; el confuso desarrollo curricular; la dependencia de un modelo tradicional que ignoraba caminos distintos para lograr el aprendizaje y la formación permanente; el desconocimiento de los procesos que el adulto utiliza para lograr el aprendizaje; la ausencia de una norma que regulase la vida en los centros. ¿Olvidaba entonces la educación de personas adultas que se dirigía a personas, se olvidaba del mundo, de la ternura, de la vida, de los cuatro pilares de la Comisión Delors:⁷ aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser?, ¿la educación de personas adultas en Madrid a finales del siglo xx respondía a una realidad plural y dinámica? Se diseñaron planes donde la participación, el compromiso y la crítica se hallaban en todos los renglones. Programas, alumnos «normalizados», métodos claros, libros divididos en 12 temas. «Como si la administración viniera a sustituir a los vecinos, tanto en el diseño como en el control de la educación de adultos».⁸ Muchas veces, la libertad nos da miedo, o tal vez sea el miedo a la idea que poseemos sobre nuestra propia formación como maestros. Una de las claves para la crítica a la reforma educativa de 1990 se señaló en pleno debate del *Libro Blanco* para la reforma del sistema educativo, cuando se pidió la creación del cuerpo único de enseñantes y la carrera docente. Tal vez ahí se situaba una de las claves de la polémica que pretendía echar de la escuela pública de adultos todo aquello que no fuera enseñanza básica y titulación profesional, desplazando a un segundo plano, a la esfera municipal y de las denominadas ONGs, la educación no formal. La escasa formación pedagógica entre la mayoría del profesorado de Secundaria,

7 DELORS, Jacques [et al.]. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO, 1996.

8 GELPI, Ettore. *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular, 1990.

originó conflictos que constituyeron una manifestación del descontento, pero no el reconocimiento del origen de los problemas. No es infrecuente leer en periódicos o en revistas escolares críticas de profesores y escritores en contra de los pedagogos o de nuevos modelos de enseñanza, achacando al sistema educativo la responsabilidad de carencias sociales, añorando una historia educativa en la que el ser humano no era lo más importante. Al plantear el fracaso escolar parece olvidarse el fracaso social, la ausencia de un compromiso consciente de transformación. En palabras de los alumnos de Barbiana: «La escuela que pierde a uno no es digna de llamarse escuela... La escuela somos nosotros». Resulta complejo pensar en lo que verdaderamente sucedía en las escuelas de adultos: cómo se diseñaban los cursos, qué análisis del contexto se realizaba; cuál era la población que asistía a los centros y cuál la que podría utilizar la escuela, qué participación se ofrecía. Hubo proyectos europeos del Fondo Social, programa Sócrates, monográficos que abordaban los problemas sociales, las cuestiones que planteaban los ejes transversales: el consumo, la interculturalidad, la igualdad, la salud, el medio ambiente... Madrid se abría al mundo inabarcable de la ciencia, de la cultura, del compromiso para construir codo a codo los aprendizajes, escuchando a quienes compartían el proceso porque «la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura».⁹ Estamos trabajando en un mundo educativo que requiere una formación concreta y una especial actitud docente.

II. PROYECTOS Y MÉTODOS

Sumergirse en los barrios y en los pueblos para trabajar en común con las asociaciones, con los Servicios Sociales, con Instituciones, atendiendo demandas y propuestas de formación y desarrollo. Se trataba de abrir perspectivas criticando el modelo escolar de los centros que subsistían ajenos a un contexto, a un proyecto de base en el que se escuchasen las voces de los participantes, en el que se implicasen las instituciones sociales, dando respuesta a las demandas y a las necesidades educativas. Superar el modelo escolar, definiendo una educación de adultos abierta a la sociedad, democrática y solidaria. Este fue el camino seguido por muchas entidades ciudadanas, especialmente las escuelas populares y, en parte, las Universidades Populares,

⁹ DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata [Col. Raíces de la memoria], 1995.

pero sobre todo los colectivos que trabajaron con mujeres y los Centros Sociales Autogestionados. Frente al modelo escolarizado, que comenzaba a considerar a la educación secundaria la oferta más importante, como seña de identidad, existían otros modelos que prestaban atención a problemas y demandas sociales y de aprendizaje, que entroncaban con las ideas de Freire, del desarrollo comunitario, de la denominada pedagogía sociocrítica, en la que cabría englobar a varios CEAS e instituciones. Igualmente, la propuesta que realizaron desde América Latina Francisco Gutiérrez y Cruz Prado¹⁰ (1997) sobre la ciudadanía ambiental y la cultura de sostenibilidad, para quienes «la mediación pedagógica» debe llevarnos a abrir espacios que promuevan la vida, a actuar éticamente, a mantener el equilibrio dinámico que no es sino un profundo respeto por la sabiduría de la naturaleza; a manifestar el derecho a la ternura; a una actuación racional capaz de crear oportunidades para compartir los sentimientos, lo subjetivo; la dimensión holística, el derecho a imaginar utopías, la conciencia planetaria. Los modelos que convivieron en estos años mostraron su diversidad incluso en el ámbito en el que nacieron. Si en el modelo del MEC y de la Comunidad encontramos centros que se preocuparon por diseñar programas basados en una metodología dialógica, no podemos presuponer que todas las entidades sociales—por el hecho de serlo— desarrollaron las ideas de Freire. Pero tampoco puede aceptarse que la educación de adultos que ofrecieron las administraciones respondiera mejor a las demandas formativas de los barrios y localidades. Convivieron escuelas del Ministerio, de la Comunidad, Aulas municipales, Universidades Populares, Escuelas Populares, asociaciones vecinales, asociaciones de mujeres, dedicadas a la población gitana, a jóvenes, a discapacitados, a inmigrantes... La uniformidad resultaba imposible y, aunque compartieron propuestas, enseñanzas, modelos estructurales, hubo apuestas diferenciadoras. Desde «escuelas democráticas» a «escuelas libertarias», desde «centros escolares» a «colectivos culturales». En ocasiones se complementaron, en otras pugnaron por hacerse con un «público» que les permitiera seguir adelante. Construir proyectos de base territorial desde planteamientos metodológicos distintos, desde concepciones ideológicas diversas suponía un esfuerzo que, aunque no se estimuló suficientemente desde la Administración municipal o educativa, no respondía a la realidad. Para construir un proyecto de base entre asociaciones y centros se necesitaba identificar fines, principios, elementos en los que se

10 GUTIÉRREZ, FRANCISCO; PRADO, CRUZ. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Costa Rica: Heredia ILPEC, 1997.

debía ofrecer renuncias y compromisos. Los modelos se acercaron en aquellas entidades y centros que optaron en los noventa por lo que la LOGSE entendió como aprendizaje significativo, aunque se pretendía atender a la diversidad se continuó con apuestas reproductoras y transmisoras. Pero, también otros se conmovieron acercándose a la investigación acción, al cuestionamiento de la propia escuela o entidad, a disponer de estructuras que permitieran el modelo sociocrítico y comunicativo, aunque tuvieran que enfrentarse a los obstáculos casi siempre administrativos. La educación de personas adultas en Madrid mejoró los niveles educativos, favoreció la inclusión, denunció la privación que sufrieron muchos niños y niñas españoles nacidos en un país que había sufrido los desastres de una guerra incivil. El pasado nos muestra la importancia que adquiere la actuación de los municipios con la constitución de Mancomunidades, Aulas, centros comarcales, proyectos territoriales que incluyeron sectores sociales y económicos, asumiendo programas de desarrollo integrando medidas europeas, persiguiendo fines interculturales. El papel de los municipios se fue haciendo cada vez más importante en un Estado autonómico. En la Comunidad de Madrid se apreció de hecho con las Universidades Populares, las Aulas municipales y los Centros comarcales, aunque en la capital las aulas de las Juntas de Distrito fueron desapareciendo, renunciando a su posible incremento en número y oferta de enseñanzas, para favorecer una acción cultural subvencionada y cada vez más externalizada, no participativa y de pago.

El futuro, al iniciarse el nuevo siglo, indicaba claramente la necesidad de invertir en tecnología, en el desarrollo de la educación a distancia, en respuestas a las necesidades de una población plural, con un incremento de las personas migrantes, exigiendo una apuesta por modelos inclusivos, promoviendo la formación ocupacional y profesional que permitiese el acceso de los desempleados y de los trabajadores en centros integrados o en los propios centros de EPA, aprovechando recursos, espacios y horarios con total flexibilidad. Y, por supuesto, una educación a lo largo de la vida, tal y como señalan las Conferencias Internacionales, implicaría, desde este alumbramiento del siglo XXI una actuación decidida por la educación no formal al mismo nivel que la educación básica.