

La educación de personas adultas (EPA) en las universidades: una mirada pedagógica-social

AUTORIA

José Antonio Caride 

Profesor Dr. Catedrático de Pedagogía Social Universidad de Santiago de Compostela- USC (Galicia - España)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>

E-mail: joseantonio.caride@usc.es

Recibido em:

10 dez. 2025

Aprovado em:

01 jan. 2026

DOI: <https://doi.org/10.28998/cdp.v2i1.20381>

Introducción

Asumiendo, en sus propósitos más estimables, la necesidad de “vivir y aprender para un futuro viable” -expresada en la CONFITEA VI, celebrada en Belém do Pará (Brasil) en diciembre de 2009- enfatizando el potencial inherente a la Educación de las personas adultas (EPA) para dar respuesta a los retos culturales, económicos, políticos y sociales contemporáneos (Nacif *et al.*, 2016), subscribimos que en ella, más allá de un reconocimiento explícito al valor de la Educación Infantil y Primaria, reside “un elemento esencial del derecho a la educación”. Así consta en el Preámbulo del Marco de Acción suscrito por los 156 Estados de la UNESCO que participaron en la Conferencia, junto con representantes de entidades de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las Naciones Unidas y el sector privado.

En la CONFITEA VII, celebrada en Marrakech (Marruecos), del 15 al 17 de junio de 2022, con la representación de 142 Estados Miembros de la UNESCO, de las organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, agencias de las Naciones Unidas, organismos intergubernamentales, jóvenes y el sector privado, el Marco de Acción consensuado insta a la comunidad internacional a “aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos”, garantizando su calidad, aumentando la financiación de sus programas, fortaleciendo las oportunidades para la inclusión y la equidad social, y ampliando los ámbitos de aprendizaje. Sus propuestas son convergentes con las recomendaciones realizadas por la Conferencia General de la UNESCO, en 2015, a favor de un aprendizaje a lo largo de toda la vida -adquiriendo competencias básicas; fomentando la educación continua, competencias ciudadanas y profesionales, promoviendo una educación “liberal, popular y comunitaria” (UNESCO-UIL, 2022a, p. 4), resulta llamativo el escaso protagonismo que se le concede a la Educación Superior y, más en concreto, a las Universidades, a pesar de reconocer de un modo explícito que de ellas se espera que contribuyan cada vez con mayores logros al desarrollo económico, social y cultural de sus entornos locales, haciendo de la “tercera misión” (proyectos comunitarios y de voluntariado, oportunidades de aprendizaje intergeneracional, actos culturales y colaboración con instituciones culturales, alianzas con entidades locales, y labores de promoción) un componente fundamental de su quehacer cívico y ciudadano, prolongando las misiones “tradicionales” de la enseñanza y la investigación.

Esta tercera misión, en una lectura coherente con la humanización y culturización de las realidades cotidianas de la vida universitaria invocadas por Ortega y Gasset (1936, pp. 66-67), supondría “devolver a la Universidad su tarea central de

'ilustración' del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica". Sin duda, una tarea profundamente pedagógica y social, que nunca -por mucho que se prioricen los saberes científico-técnicos y tecnológicos- debe ser obviada en las educaciones que se preocupen y ocupen de la Educación de las Personas Adultas (EPA) en convergencia con el aprendizaje permanente.

Para Oscar Medina (2024), "es en el marco de la Pedagogía Social en el que la EPA parece que ha encontrado por fin las condiciones y requisitos para su desarrollo teórico, como una concepción específica y globalmente aceptada. Nuevo contexto teórico en el que se empiezan a reconocer algunos rasgos de esa Pedagogía diferenciada, que los historiadores no veían en las primeras etapas de desarrollo de este campo de la educación" (p. 196).

De aceptar esta premisa, no se trata tanto de poner el foco en lo que las Universidades hacen o podrían hacer por la formación inicial, académica, profesional, etc. de los jóvenes y las personas adultas en sus aulas o en aquellos contextos que las prolongan en sus comunidades de referencia, desde lo local a lo global. Tampoco de simplemente abrir las estructuras e instituciones universitarias a la sociedad (grupos e institutos de investigación, departamentos, facultades, etc.) o de que la sociedad participe -como cooperantes, públicos, destinatarios, usuarios, asistentes, etc.- con mayor o menor grado de implicación en las iniciativas de proyección, difusión y/o extensión cultural. Intentaremos explicarlo en lo que sigue.

Por un mejor futuro para la educación, las personas y la vida

Con la intención de proyectar sus logros en compromisos y responsabilidades convergentes con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para Todos (EpT), la eliminación de cualquier forma de discriminación hacia la mujer, o la mejora de las condiciones de vida en las comunidades (en temas de salud, conservación de la biodiversidad, bienestar social, dinámicas artísticas y culturales, participación social, etc.), las iniciativas a las que se viene aludiendo desde hace décadas en el ámbito de la educación permanente, no pueden desprenderse de los avances asociados -cuantitativa y cualitativamente- al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y, con ellos, de lo que representaron para las políticas públicas, tanto a nivel mundial como nacional, regional o local, las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos convocadas desde los años centrales del pasado siglo (CONFITEA I-V), celebradas en Elsinor (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985) y Hamburgo (1997).

En todo caso, considerando que sus planteamientos, enfoques, líneas de actuación, etc., deberían estar en consonancia con los principios recomendaciones, estrategias, propuestas... emanadas de las Conferencias Mundiales que alentaron la Declaración de Jomtien (1990) o los Marcos de Acción acordados en los Foros Mundiales que sobre la educación y el aprendizaje para

todos tuvieron lugar en Dakar (2000) e Incheon (2015). Éste último inscrito en las decisiones y actuaciones que adoptaría la Asamblea General de Naciones Unidas sobre la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también en 2015: una oportunidad, se dirá, para que los países y sus sociedades mejoren la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás, con metas, indicadores, etc. que reflejen la eliminación de la pobreza, la defensa del medio ambiente, la igualdad de la mujer, o de una educación que sea garantía de inclusión, equidad y calidad promoviendo “oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS4).

Son deseos, propuestas o expectativas que, casi una década más tarde, contrarían los hechos, muy lejos de que las medidas encaminadas a lograr los Objetivos avancen en la dirección, escala y velocidad esperadas, como evidencian los informes anuales sobre su implementación, desvelando -junto con algunos progresos- los graves problemas y los reiterados incumplimientos que se constatan en todo el Planeta, agravados por las crisis pandémicas, bélicas, económicas, climáticas, energéticas, etc. de los últimos meses. Algunas de ellas, sin que pudiese preverse -al menos en las magnitudes y con las dramáticas consecuencias que han tenido y/o todavía perduran, cronificándose- su verdadera naturaleza y alcance, por mucho que fuesen anticipadas o analizadas en clave política, social, económica, ambiental, sanitaria, etc. desde distintas disciplinas científicas. O, incluso, en el propio Marco de Acción de la CONFITEA VI, refiriéndose expresamente en su anexo a que

Nos hallamos ante cambios estructurales de los mercados de producción y de trabajo, inseguridades y ansiedades cada vez mayores en la vida cotidiana, dificultades para llegar a un entendimiento mutuo y, ahora, además, una crisis económica y financiera mundial que se va agravando. Al mismo tiempo, la mundialización y la economía fundada en el conocimiento nos obligan a actualizar y adaptar nuestras destrezas y competencias a los entornos laborales, las formas de organización social y los canales de comunicación nuevos. Estas cuestiones, y nuestras apremiantes demandas de aprendizaje colectivo e individual, ponen en tela de juicio nuestros principios y supuestos en ese ámbito y algunos aspectos de los cimientos de los sistemas e idearios que damos por sentados en el campo de la educación (UNESCO, 2010, p. 143).

Un posicionamiento al que precede la apuesta decidida por el aprendizaje y la educación de adultos como una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos: un componente esencial de un sistema global y completo de aprendizaje y educación a lo largo de la vida... con el que formar a ciudadanos activos que sean independientes y autónomas, con capacidad para construir y/o reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y cambiantes. Con esta finalidad, reconocerán que el aprendizaje y la educación de adultos contribuirán no solo a promover competencias específicas, la confianza en sí mismos, la autoestima, los sentimientos de identidad, de la convivencia y del apoyo mutuo.

El apartado 5 del Preámbulo, que posiciona a la comunidad internacional y a la CONFITEA VI en sus “recomendaciones” de índole política, económica, institucional, pedagógica, etc., se afirma que la “educación de los jóvenes y adultos permite a los individuos, especialmente a las mujeres, hacer frente a múltiples crisis sociales, económicas y políticas, y al cambio climático” (UNESCO, 2010, p. 137).

Debería y debe ser así, cuando atendiendo al Marco de Acción de Marrakech, derivado de la CONFITEA VII, en junio de 2022, invocando el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA), se aspira a “construir un nuevo contrato social, inspirado en las conclusiones y propuestas de reimaginar juntos nuestros futuros”. Una tarea, se añade, respecto de la que “el AEA desempeña un papel clave en la creación de respuestas humanistas basadas en los derechos humanos, las sociedades democráticas, los principios éticos, la movilización de la inteligencia colectiva y un diálogo abierto informado basado en el conocimiento interdisciplinario” (UNESCO, 2022, p. 4).

En su apdo. 27, haciendo hincapié en el papel crucial del aprendizaje presencial en el AEA, entre los acuerdos de los participantes en esta Conferencia se enumeran algunos de los “campos de aprendizaje emergentes como la educación para la ciudadanía mundial, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la salud y el bienestar, las competencias socioemocionales, las competencias transversales y de pensamiento crítico y las habilidades digitales” (*Ibíd.*, p. 9).

Se trata de iniciativas, ámbitos o tareas a las que las Universidades y la que hemos dado en llamar, desde los últimos años del siglo XIX, Pedagogía Social, deberían contribuir decisivamente. Las primeras apenas se citan en el Marco de Acción de Marrakech, limitándose a reconocer su papel en las “políticas y estrategias para mejorar las competencias y profesionalizar y especializar a los educadores de adultos a través de la formación previa al empleo, el empleo y la mejora continua...”; la segunda, al menos en las palabras, no existe. Tampoco otras educaciones a las que desde hace décadas sustantivamos -o adjetivamos- como social, comunitaria, ambiental o popular... a las que se empeñan en borrar de sus textos programáticos la mayoría de los organismos internacionales gubernamentales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, etc.), a pesar del auge, persistencia o resistencia que vienen acreditando en distintas geografías sus propuestas y prácticas; en particular, y aunque no solo, en Europa y América Latina.

Aunque ha disminuido su uso -y abuso- continúan utilizándose las expresiones “no formal” e “informal” para tipificar determinadas experiencias, modelos o prácticas, cada vez más referidas a los “aprendizajes” y no a la educación, en general. Así aparecen en el articulado del marco de Acción de la CONFITEA VII, refiriéndose a “varios sitios de aprendizaje”, incluyendo los presenciales, en línea y mixtos, así como a diversos grupos de educandos. Curiosamente, serán las “pedagogías digitales efectivas” las encargadas de activar los “nuevos de enseñanza y aprendizaje en formatos presencial, a distancia y mixtos” (UNESCO-UIL, 2022a, p. 6).

Renovando el que hacer pedagógico y social de las universidades y de la educación superior

Cuando estamos iniciando la tercera década del siglo XXI, es difícil imaginar que el derecho a la educación pueda concretarse plenamente si no trasciende su mera consideración como aquél que tiene cada persona, inherente a su condición humana, de recibir una educación básica o fundamental en los primeros años de su existencia. Un derecho que los Estados deben promover con políticas públicas -sociales, culturales, educativas, económicas, etc.- que más allá de garantizar el acceso a la escolarización, vinculen sus prácticas a una formación integral e inclusiva, decididamente comprometida con la igualdad de oportunidades sociales, la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes a lo largo de toda la vida (Caride *et al.*, 2017).

Y, consecuentemente, como un tiempo-espacio que no se limita a las primeras etapas del desarrollo evolutivo, a los sistemas escolares y a los aprendizajes curriculares, sino a múltiples modos de educar y educarse en sociedad, contribuyendo a un presente-futuro más justo y equitativo, inclusivo, pacífico y sostenible para todas las personas. Al servicio de los pueblos y de la vida (Gradaílle y Caride, 2018). Así consta en uno de los últimos informes difundidos por la UNESCO (2022), a partir de los trabajos realizados por la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación, al señalar que:

de cara a 2050, será cada vez más importante que el derecho a la educación no se vea limitado por las concepciones convencionales de cuándo y dónde se imparte. El derecho a la educación deberá aplicarse de forma más evidente a todas las personas y no solo a los niños y jóvenes. Deberá abordar con mayor claridad las prácticas que tienen lugar en multitud de centros, y no solo en las aulas y las escuelas (p. 121).

En este escenario, sin minimizar las incertidumbres que se ciernen sobre la convivencia local-global, reivindicamos y afirmamos el importante -e ineludible- protagonismo de las Universidades y, en su conjunto, de la llamada Educación Superior con la sociedad en tres ámbitos preferentes de su quehacer institucional, científico, académico y cultural:

- 1) La creación y transferencia de conocimiento, a través de la investigación; principalmente, aunque no solo en relación con la EPA o el AEA, la que podrá desarrollarse en las Ciencias Sociales y de la Educación. Aunque la transferencia de conocimiento no se mencionaba expresamente, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 2005) insistía en la importancia de asociar la investigación en las Ciencias de la Educación a objetivos y necesidades socioeconómicas y culturales que posibiliten una sociedad más crítica consigo misma, equitativa, libre, inclusiva, justa y pacífica. Logros que son consubstanciales a cualquier educación que se juzgue valiosa, y que requieren no sólo la plena inmersión del sujeto o de los sujetos -cuando trabajan en equipo- que investigan en los procesos que guían y/o articulan metodológicamente la indagación y las

prácticas educativas, su innovación y transformación. Como ha señalado Picón (2020), el papel de la investigación-acción participativa podrá ser un buen punto de encuentro y cooperación de las Universidades y la EPA.

- 2) La formación inicial de quienes participan, directa o indirectamente, de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la condición de profesores y estudiantes universitarios, anticipando y orientados -en relación con la EPA o el AEA- su futuro desempeño como profesionales sociales y de la educación como maestros, educadores, pedagogos, orientadores, mediadores, etc., tanto en los títulos de Grado o Licenciaturas, como de Postgrado a través de Maestrías, Doctorados u otras especializaciones en el ámbito de la educación superior, pre y postdoctoral. A diferencia del pasado, las aspiraciones formativas van más allá de cualificarse para desempeñar una actividad específica o coyuntural, siendo preciso afrontar con nuevas destrezas y competencias los desafíos que emergen con el desarrollo tecnológico, social, cultural, etc.
- 3) La extensión cultural, mejorando los vínculos que se establecen -o deberían- entre las Universidades y las sociedades que las contornan, local y regionalmente, tejiendo redes cívicas e institucionales, en las convivencias “próximas” y en las comunidades “virtuales” de aprendizaje, que favorecen las tecnologías de la información y la comunicación, con el creciente y cambiante cometido que están adquiriendo las corporaciones mediáticas, los cursos masivos de educación a distancia (los MOOCs y, en general, el *e-learning*), las redes tecnológico-sociales, etc. Una sociedad que pretenda ser educadora, más allá de reconocerse de la información y del conocimiento, no puede limitarse a instrumentalizar o utilizar estratégicamente las interacciones sociales que propician las redes telemáticas, deberá fortalecer una educación ciudadana en la que las personas adultas, en particular, puedan “evaluar críticamente la información, tomar decisiones informadas, desarrollar su capacidad de acción y contribuir significativamente con sus comunidades locales y al debate público” (UNESCO-UIL, 2022a, p. 12).

Son líneas de actuación en las que, como ya se viene sugiriendo desde hace años, se constata la necesidad de desarrollar un trabajo de cooperación y apoyo mutuo que permita avanzar en la consecución de metas comunes, con las que “profundizar en los procesos de sistematización y reflexión política, ética y pedagógica acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la EPJEA” (Cabello, 2005, p. 203). O, en otras palabras, “las universidades tienen la tarea de una mayor implicación en el campo de la investigación, el uso de las tecnologías de información y comunicación, así como la formación de especialistas os educadores de jóvenes y adultos” (Campero, 2016, p. 133).

A sus propósitos podrán dar respuesta -entre otros saberes y prácticas- la Pedagogía Social y, por extensión, la Educación Social, propiciando que sus desarrollos epistemológicos, teórico-conceptuales, metodológicos,

profesionales, etc. pongan énfasis en dos argumentos principales (véase, entre otras, Caride, 2016):

- a) De un lado, hacerla plenamente partícipe de los discursos y prácticas que insisten en replantear la educación como un bien público y común mundial (UNESCO, 2015); esto es, de todo lo que ideamos, decimos, hacemos y reivindicamos en nombre de la educación, visibilizando y agrandando sus oportunidades formativas, pedagógicas, etc. más allá de la infancia y la adolescencia, del restrictivo concepto de educación (asimilable a la escolarización) y del derecho a la educación “fundamental” heredado -sin que deba cuestionarse cuando todavía está lejos de conseguirse en muchos países- de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (art. 26).
- b) De otro, ir más allá de las declaraciones para concretarlas en hechos que doten al quehacer educativo de una identidad y entidad convergente -en todas sus expresiones y prácticas- con el perfil multimodal que debe caracterizar a cualquier educación que lea el mundo con los ojos de la complejidad, la diversidad, lo intergeneracional, la interdisciplinariedad, etc., procurando que el derecho a su calidad se visibilice en realidades tangibles. No como una educación compensatoria o supletoria de carencias educacionales previas (en la alfabetización, por el fracaso o el abandono escolar, la privación de libertad, el desempleo, etc.), sino como una educación que responsabilice a las políticas públicas (educativas, sociales, culturales, económicas, etc.) con procesos de cambio y transformación social acordes con el más pleno respeto a la dignidad humana, a los derechos cívicos y ecológicos.

En este contexto, volviendo a las palabras de Óscar Medina (2024), son muchas las evidencias existen acerca del progreso de la Educación Permanente de Adultos (y de jóvenes-adultos) como práctica y como saber educativo, de modo que todo parece indicar que la formación de las personas adultas (EPA) evoluciona en una triple vertiente: como *sector educativo* diferenciado, como *ámbito profesional* específico y. como *campo académico* que comienza a tener entidad propia. Una transformación considerable y cada vez más acreditada, que se inicia en los años sesenta del siglo XX, coincidiendo con la emergencia del concepto de educación permanente y su posterior enunciado de aprendizaje a lo largo de la vida (Medina, 2024, p. 18).

No obstante, la EPA debe persistir en su afán por dotarse de las mejores palabras y de lo que de ellas podrá derivarse para las políticas educativas, la formación de las personas y la profesionalización en este ámbito, trascendiendo las coordenadas temporales con una visión intergeneracional que promueva una verdadera pedagogía de las oportunidades, ya sea como educación social, sociedad educadora, comunidades de aprendizaje, ciudades educadoras, etc. No es una cuestión menor cuando es preciso recordar que en muchos contextos la EPA se ha asimilado, históricamente, a procesos de alfabetización, educación rural y

desarrollo comunitario (con frecuencia en comunidades indígenas), personas con discapacidad o diversidad funcional, jóvenes en situación de vulnerabilidad o exclusión social, la transición de la formación al mundo laboral, los adultos mayores, las escuelas de “segunda oportunidad”, o a procesos de reinserción social de personas en contextos de encierro penitenciario, etc.

La ampliación de los ámbitos de aprendizaje, tal y como se contempló en las recomendaciones de acción para el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) en la VII CONFITEA (UNESCO-UIL, 2022a), así lo exige, recordando la importancia de vincular la formación al mundo laboral, de promover la educación para el desarrollo sostenible y avanzar en la toma de conciencia sobre las causas y los efectos del cambio climático, de capacitar para el uso de las tecnologías y afrontar la brecha digital, o fortalecer la educación ciudadana y los valores que agrandan los bienes comunes, los derechos humanos y la convivencia local-planetaria. En el resumen ejecutivo del *5º Informe mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (UNESCO-UIL, 2022b), uno de sus mensajes principales señalaba con claridad que “dar respuesta a los desafíos contemporáneos, como los desplazamientos masivos de poblaciones que huyen de guerras o catástrofes ambientales, el cambio climático y la digitalización, requiere poblaciones compuestas por ciudadanos comprometidos, activos y críticos que reconozcan tanto su humanidad compartida como sus obligaciones para con otras especies y el planeta” (p. 5).

Reflexiones finales: ante la urgencia de un nuevo contrato pedagógico-social en y para la educación del futuro

La Pedagogía Social puede y debe sentirse convocada a participar en los retos que todo ello implica, a favor de un desarrollo integral, en las Universidades y en la sociedad; tareas que César Picón resume, tras numerosas referencias a la construcción multimodal de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en las aportaciones que ésta podrá hacer a un mejor futuro, teniendo como “soportes la sostenibilidad económica, social y ambiental y como ejes transversales la educación y la cultura” (Picón, 2020, p. 195). Una concepción, añade, humanizada y contextualizada del desarrollo, focalizada en las personas, individual y colectivamente, en la búsqueda de su bienestar, del bien común y del buen vivir.

No es poco, cuando son muchas las verdades incómodas que desvelan las incongruencias de los modelos de desarrollo conocidos amenazando la vida, cada día y todos los días, de cada persona y de todas las personas con las que compartimos, cerca o lejos, nuestra Humanidad. Lo decimos en tiempos de guerra. Frente a sus horrores, una vez más aspirando a liberarnos del temor y de la miseria, disfrutando de la libertad de las palabras y de las creencias, confiemos en que la educación escolar y social, desde la infancia hasta la vejez, en las aulas y en las comunidades, siga haciendo todo lo posible y, si cabe aún más, por mejorarnos como personas y sociedades.

No podrá ser de otro modo, si como concluía la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, creada por la UNESCO en 2019 para reinventar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar el futuro de la humanidad y del planeta, aceptamos que se necesita un nuevo contrato social para una educación que haga frente a las injusticias, al tiempo que transforma el porvenir (UNESCO, 2022). Un acuerdo, dirán, que debe basarse en dos principios fundamentales: el primero, alude al derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida; el segundo a los compromisos que refuercen la educación como un proyecto público y bien común. Reconociendo el papel facilitador de la educación superior y de las Universidades en sus logros, sigue echándose en falta -tras reiteradas alusiones a la “pedagogía” a lo largo del informe- a la que identificamos como “social”.

Si como se expresa en su redacción “los conocimientos -en plural- deben ser reconocidos como activos que tienen que desarrollarse y utilizarse para el bienestar común” (UNESCO, 2022, p. 78), resulta llamativo que sigan desconociéndose -u omitiéndose- las importantes y crecientes contribuciones que la Pedagogía Social viene haciendo -desde los inicios del siglo XX- no solo a las disciplinas pedagógicas sino también a las Ciencias Sociales y de la Educación. Y, cada vez más, tenemos la firme convicción, a la educación y a todas las educaciones que invocan los aprendizajes a lo largo de la vida; en particular, como aquí sucede, a quienes son personas adultas. Volviendo al resumen ejecutivo del *5º Informe mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (UNESCO-UIL, 2022), para suscribir que el mayor desafío al que se enfrenta “sigue siendo llegar a quienes más lo necesitan... [hasta el punto] de que, “las políticas en materia de aprendizaje y educación de adultos han contribuido a intensificar la desigualdad y no han logrado provocar una transformación social” (p. 12), ¿a que esperamos para convocar y hacer partícipes a todas las Pedagogías de este logro? Sin ellas ningún “contrato social” en el imaginar y hacer juntos nuestros futuros será creíble.

Referências

Cabello, M.J. (coord.). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Universidad Complutense de Madrid, 2005. Enlace en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1a1741dc-0b7e-420f-bc6c-49a14ea3df68/epja-pdf.pdf>. Acceso en 14 de mayo de 2024.

Campero, C. Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 4, pp. 127-140, 2016. Enlace en: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_6_Carmen_Campero_Documentos_e_Informes.pdf. Acceso en 20 de junio de 2024.

Caride, J.A. La Pedagogía Social en el diálogo de las Universidades con la educación popular y la educación social. *Revista interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*, 38 (1), pp. 85-106, 2016. Enlace en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545337006.pdf>. Acceso en 19 de abril de 2023.

Caride, J.A.; Vila, E.S.; Martín, V. (coords). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2017.

Gradaílle, R.; Caride, J.A.. La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y de la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, pp. 11-26, 2018. Enlace en: <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn68id334706>. Acceso en 19 de septiembre de 2024.

Medina, O. *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2024.

Nacif, P.G.S.; Queiroz, A.C.; Gomes, L.M.; Rocha, R.G. *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: UNESCO-Ministerio de Educação do Brasil, 2009. Enlace en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-aa57081e-9e37-4865-a1fc-825313098c88>. Acceso: 14 de diciembre de 2024.

Ortega y Gasset, J. *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente, 1936.

Picón, C. *Desarrollo, Universidades y Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2020. Enlace en: <https://dvv-international.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/Libro-Cesar-Picon-2020.pdf>. Acceso: 12 de diciembre de 2024.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO, 2005. Enlace en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>. Acceso: 16 de junio de 2024.

UNESCO. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. *Perfiles Educativos*, XXXII (128), pp. 136-148, 2010. Enlace en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13212456008.pdf>. Acceso: 16 de diciembre de 2024.

UNESCO. *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015. Enlace en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697?posInSet=2&queryId=7c050da7-1614-4e3d-818e-bccd39a7eb01>. Acceso: 13 de junio de 2024.

UNESCO. *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación: Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. Madrid: UNESCO-Fundación SM, 2022. Enlace en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>. Acceso: 13 de diciembre de 2024.

UNESCO-UIL. *CONFITEA VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UNESCO-UIL, 2022a. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa. Acceso: 9 de enero de 2025.

UNESCO-UIL. 5º Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Educación para la ciudadanía: Empoderar a los adultos para el cambio. Resumen ejecutivo. Hamburgo: UNESCO-UIL, 2022b. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669_spa. Acceso: 18 de enero de 2025.

A educação de adultos (AE) nas universidades: uma perspectiva pedagógico-social

Adult education (AE) in universities: a pedagogical-social perspective

La educación de personas adultas (EPA) en las universidades: una mirada pedagógica-social

| Resumo | Abstract | Resumen |
|---|---|---|
| Reivindicando o papel protagonista que pode ser atribuído à Educação de Adultos (EA) no direito a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva ao longo da vida, situamos os nossos argumentos em três dos principais desafios que as universidades devem afrontar na construção de um futuro melhor para as pessoas, as sociedades e a sustentabilidade do planeta. Sendo congruentes com o trabalho institucional, científico, académico e social do ensino superior na criação e transferência de conhecimento, na aprendizagem ao longo da vida e na extensão cultural, enfatizaremos as responsabilidades que as universidades devem assumir para “aproveitar o poder transformador da aprendizagem e da educação de adultos” (CONFITEA VII, 2022), fomentando um novo contrato social para a educação como um bem comum. Uma tarefa em que todos os saberes pedagógicos e todas as práticas educativas se devem empenhar, invocando expressamente a Pedagogia-Educação Social. | Vindicating the protagonism that can be attributed to Adult Education (EA) in the right to quality, equitable and inclusive education throughout life, we place our arguments in three of the main challenges that universities must face in the construction of a better future for people, societies and the sustainability of the planet. Being congruent with the institutional, scientific, academic and social work of higher education in the creation and transfer of knowledge, lifelong learning and cultural extension, we will emphasise the responsibilities that universities must assume to ‘harness the transformative power of adult learning and education’ (CONFITEA VII, 2022), fostering a new social contract for education as a common good. A task to which all pedagogical knowledge and all educational practices must commit themselves, expressly invoking Social Pedagogy-Education. | Reivindicando el protagonismo que cabe atribuirle a la Educación de las Personas Adultas (EPA) en el derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva a lo largo de toda la vida, situamos nuestros argumentos en tres de los principales desafíos que deben afrontar las Universidades en la construcción de un mejor futuro para las personas, las sociedades y la sostenibilidad del Planeta. Siendo congruentes con el quehacer institucional, científico, académico y social de la educación superior en la creación y transferencia del conocimiento, la formación permanente y la extensión cultural, pondremos énfasis en las responsabilidades que deben asumir las Universidades para “aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos” (CONFITEA VII, 2022), propiciando un nuevo contrato social para la educación como un bien común. Una tarea con la que todos los saberes pedagógicos y todas las prácticas educativas deben comprometerse, invocando expresamente a la Pedagogía-Educación Social. |
| Palavras-chave: Universidade. Pedagogia Social. Educação de Adultos (EPA). Aprendizagem ao longo da vida. | Keywords: University. Social Pedagogy. Adult Education (AE). Lifelong Learning | Palabras clave: Universidad. Pedagogía Social. Educación de Personas Adultas (EPA). Aprendizaje a lo largo de la vida. |