

DESIGUALDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE ADULTOS

SOCIAL INEQUALITIES IN FORMAL ADULT EDUCATION

Susana Pablo Hernando

Universidad Complutense de Madrid, Madrid / España

susanpab@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-4651-8908>

Recibido/Received: 17/11/2024

Modificado/Modified: 18/6/2025

Aceptado/Accepted: 20/06/2025

RESUMEN

En esta investigación se ha realizado un análisis estadístico de los datos de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA-2022) del Instituto Nacional de Estadística (INE) para analizar la influencia de los factores socioeconómicos en la participación de la población adulta (de 25 a 64 años) residente en España en actividades de educación formal. Los resultados obtenidos confirman la influencia de los factores socioeconómicos en el acceso de la población adulta a la educación formal: las personas que ya tienen un nivel educativo alto son las que más retornan al sistema educativo en la edad adulta, invirtiendo sus propios recursos económicos para financiar estas actividades. Por tanto, la educación de adultos -considerada como una estrategia de empleabilidad y de adaptabilidad a los cambios del mercado de trabajo- opera como un sistema de estratificación social, reforzando los procesos de acumulación de (des)ventajas sociales.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje a lo largo de la vida; educación de adultos; meritocracia; Efecto Mateo; estratificación social.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. Referencias.

ABSTRACT

We have conducted a statistical analysis of data from the Spanish Adult Education Survey collected by the National Statistical Institute [Instituto Nacional de Estadística]. The aim of this research is to analyze the influence of socioeconomic factors in the participation of adult population (aged 25 to 64 years) residing in Spain in formal education activities. Our results confirm the influence of socioeconomic factors in the access to formal education of adult population: in particular, adults with high-level education are those who return more to the education system, investing their own economic resources to finance their studies. Therefore, adult education -that is usually considered as a strategy for increasing employability and adaptability to ever-changing job market- operates as a system of social stratification, reinforcing the processes of accumulation of social (dis)advantages.

KEYWORDS

Lifelong Learning; Adult Education; Meritocracy; Matthew Effect; Social Stratification.

CONTENTS

1. Introduction. 2. Literature review. 3. Methodology. 4. Results. 5. Discussion and conclusions. References.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas, el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) ha adquirido una posición central en la agenda política de la Unión Europea. En los discursos políticos se argumenta que los complejos retos actuales exigen aumentar la participación en actividades de educación y aprendizaje de la población adulta (y, especialmente, de aquellas personas con niveles educativos bajos) para poder hacer frente a los continuos cambios que se están produciendo en los sistemas productivos (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2024). El aprendizaje a lo largo de la vida se presenta, por tanto, como una herramienta con múltiples aplicaciones que tiene como finalidad última mantener e incrementar el crecimiento económico y la competitividad global al mismo tiempo que busca asegurar la activación en el mercado de trabajo de aquellos colectivos en riesgo de exclusión social (Field, 2010).

Algunos autores -críticos con estas posiciones discursivas- sostienen que el aprendizaje a lo largo de lo largo de la vida es en realidad un instrumento de control que responsabiliza a los individuos de sus éxitos y fracasos, obligándoles a participar en actividades de aprendizaje que les permitan mantener su empleabilidad individual (Barros, 2012; Borg y Mayo, 2005; Crowther, 2004). En consecuencia, los déficits en la educación de las personas adultas se explican por factores individuales y, específicamente, por falta de aspiración (Béduwé, Akremi y Stephanus, 2024).

Sin embargo, múltiples estudios empíricos han mostrado que la participación de la población adulta en actividades de educación viene determinada por factores socioeconómicos (y, especialmente, por el nivel educativo previamente adquirido) (Kosyakova y Bills, 2021), cuestionando la visión meritocrática del aprendizaje a lo largo de la vida y poniendo en evidencia el limitado poder explicativo de los factores individuales (Regmi, 2023). Ante estas evidencias, los autores afirman que la educación de adultos constituye un mecanismo de estratificación social que acentúa las desigualdades sociales ya existentes, reforzando los procesos de acumulación de (des)ventajas sociales (DiPrete y Eirich, 2006) y produciendo el denominado *Efecto Mateo* (Pallas, 2022).

Existe abundante literatura que describe la influencia de los factores socioeconómicos en el acceso a la educación de la población adulta y en su rentabilidad posterior en el mercado de trabajo (Kilpi-Jakonen et al., 2014). Sin embargo, se constata que hay menos estudios empíricos que hayan explorado la influencia de estos factores una vez que ya se ha producido el acceso. En este trabajo se describe la participación de la población adulta (de 25 a 64 años) residente en España en actividades de educación formal mediante el análisis de los datos de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA-2022) del Instituto Nacional de Estadística (INE). En concreto, se analiza si existen diferencias en las motivaciones y en los recursos invertidos entre la población adulta que decide retornar al sistema educativo en función de su perfil demográfico y de su situación socioeconómica.

Este artículo se estructura en cuatro secciones. En la siguiente, se describe el discurso político del aprendizaje a lo largo de la vida, comparándolo con el de la educación a lo largo de la vida (promovido por la UNESCO en la década de 1970). Además, se aportan una serie de evidencias que cuestionan la visión meritocrática del aprendizaje a lo largo de la vida. En la tercera sección, se describe el diseño metodológico cuantitativo desarrollado para abordar los objetivos planteados. En la cuarta sección, se presentan los resultados, comparando los patrones de participación de la población adulta joven (de 25 a 29 años) y de la población adulta mayor (de 30 a 64 años). Finalmente, en la última sección, se ponen en relación los resultados obtenidos con los de otros estudios, se mencionan algunas limitaciones y se proponen futuras líneas de trabajo.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. La eclosión del discurso del aprendizaje a lo largo de la vida

Los defensores de la educación a lo largo y ancho de la vida (*lifelong education and lifewide education*) consideraban, a finales de la década de los sesenta, que era necesario prolongar el tiempo -y también diversificar el espacio- tradicionalmente asignado a la educación en el sistema educativo para garantizar la igualdad de oportunidades, afianzar las bases de la democracia, avanzar en la construcción de la Sociedad del Aprendizaje (*Learning Society*) y promover el desarrollo personal de la ciudadanía (Barros, 2012). La UNESCO, a través de algunos de sus más célebres informes, desarrolló el concepto de educación a lo largo de la vida, un concepto ambicioso de fuertes raíces humanistas que perseguía un proyecto colectivo de emancipación social e individual:

“(…) La educación, por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de los hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades” (Faure, 1973, p. 115-6).

Las prácticas educativas promovidas al amparo de este concepto pusieron el foco en las necesidades de aquellas personas que no habían adquirido una formación inicial básica en las etapas tempranas del ciclo vital, contribuyendo a incrementar los niveles educativos de la población adulta en muchos países (Field, 2010). Sin embargo, el concepto de educación a lo largo de la vida fue sustituido a finales del Siglo XX por el de aprendizaje a lo largo de la vida, produciéndose una ruptura (no sólo semántica, también ideológica) entre ambos términos (Barros, 2012; Lambert y Vero, 2010; Tanguy, 2008; Borg y Mayo, 2005; Crowther, 2004).

En particular, el concepto *lifelong learning* -adoptado por las organizaciones internacionales- se nutre de los postulados ideológicos neoliberales (y, específicamente, de las teorías del capital humano y del desarrollo de recursos humanos) para presentarse como una estrategia orientada a dar respuesta a las necesidades del capitalismo flexible y de la economía del conocimiento (Barros, 2012). Por consiguiente, uno de sus principales objetivos es incrementar la adaptabilidad y las competencias de los trabajadores para poder hacer frente a los continuos cambios que se producen en los sistemas productivos (Barros, 2012; Field, 2010; Schuetze, 2006; Crowther, 2004). Como resultado de esta reinterpretación del concepto (en términos de competitividad y crecimiento económico), se asume que los trabajadores son responsables de actualizar continuamente sus competencias para incrementar sus niveles de empleabilidad individual, convirtiéndoles en empresarios de sí mismos (Rubenson, 2001).

Si bien es cierto que el principal uso político de este concepto es económico, algunos gobiernos también han hecho hincapié en su potencial para promover la igualdad y la cohesión social, considerándolo una herramienta para promover la integración laboral de aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad social (Field, 2010). Por tanto, la promoción de la educación de adultos ya no es un mecanismo de transformación y emancipación social, sino de adaptación al sistema capitalista (Barros, 2012).

Este cambio de concepto (y, en consecuencia, también de paradigma) se refleja en la adopción de nuevas prácticas educativas orientadas a la satisfacción de demandas individuales, produciéndose una mercantilización de la educación de adultos (Jarvis, 1995). En esta misma línea, Tanguy (2008) observa que la inflación del discurso del aprendizaje a lo largo de la vida ha traído consigo dos efectos inmediatos y visibles. En primer lugar, el rol desempeñado por los poderes públicos en la organización, la gestión y la financiación de los dispositivos educativos ha perdido importancia y, en consecuencia, nuevos actores (públicos y privados) han pasado a asumir sus responsabilidades. El efecto colateral ha sido la pérdida de un espacio privilegiado de intervención pública, frecuentemente utilizado por el Estado para la corrección de las desigualdades sociales. En segundo lugar, los trabajadores se ven a obligados a dedicar tiempo de su vida personal y familiar para incrementar, actualizar o adaptar sus competencias, condición necesaria para seguir siendo empleables.

En definitiva, los autores más críticos con el discurso político del aprendizaje a lo largo de la vida señalan que sus efectos negativos van más allá del ámbito de la educación: el aprendizaje a lo largo de la vida ha contribuido a socavar el espacio público y a minar el poder transformador de la educación, convirtiéndose en un perverso mecanismo de control social que responsabiliza a los individuos de sus éxitos y fracasos.

2.2. Evidencias que cuestionan la narrativa meritocrática del aprendizaje a lo largo de la vida

Young (1958), en la obra satírica *The Rise of Meritocracy*, acuñó el término meritocracia para describir un sistema social, político y económico cuya principal misión es reproducir y legitimar las desigualdades sociales: este sistema contribuye a que las élites sociales se sigan beneficiando de las inversiones realizadas en educación, mientras que da falsas esperanzas a la masa, haciéndoles creer que la movilidad social ascendente depende de su inteligencia y esfuerzo (Lauder, 2022; Sandel, 2020). Por tanto, y según la argumentación meritocrática, las desigualdades sociales son el resultado “justo” de las variaciones “naturales” de talento y esfuerzo que existen entre los individuos (Owens y St Croix, 2020).

El análisis de los discursos políticos que han proliferado en torno al aprendizaje a lo largo de la vida revela que estos se nutren de la narrativa meritocrática para justificar las desigualdades sociales existentes (y, específicamente, la brecha -cada vez más profunda- que separa a los ganadores de los perdedores) y para responsabilizar a los individuos de sus éxitos y fracasos, ignorando la influencia de los factores socioeconómicos y de los procesos que conducen al éxito o al fracaso (Regmi, 2023). Sin embargo, el trabajo de revisión bibliográfica efectuado ha permitido identificar múltiples estudios que contradicen los dos principales ejes del discurso meritocrático del aprendizaje a lo largo de la vida.

2.2.1. Eje 1. La explicación de las desigualdades sociales

La educación de adultos se ha presentado, con frecuencia, como un sistema de segundas oportunidades orientado a compensar las desigualdades sociales adquiridas en las etapas tempranas del ciclo vital para evitar que nadie se quede atrás (Rinne y Kivinen, 1993). De hecho, se considera prioritario incrementar la participación de aquellos adultos de nivel

educativo bajo debido a que los cambios tecnológicos que se están produciendo en la actualidad conllevarán la desaparición de los empleos de baja cualificación y, por tanto, el incremento de las desigualdades sociales (Arntz, Gregory y Zierahn, 2016).

Sin embargo, existen múltiples estudios empíricos -realizados en diferentes países- que han mostrado que la educación de adultos no proporciona segundas oportunidades a quienes más lo necesitan. Al contrario, la educación de adultos opera como un sistema de estratificación social que contribuye a acentuar las desigualdades ya existentes, beneficiando principalmente a aquellas personas que ya disponen de recursos educativos, que ocupan posiciones estables en el mercado primario de trabajo y que desempeñan profesiones de cuello blanco (Van Nieuwenhove y De Wever, 2021; Kosyakova y Bills, 2021; Kosyakova, 2018; Boeren, 2017; Elman y O'Rand, 2007; 2004; Doray y Bélanger, 2005). Ante estas evidencias, los autores reconocen que la educación de adultos contribuye a reforzar los procesos de acumulación de (des)ventajas sociales (DiPrete y Eirich, 2006), produciéndose el denominado *Efecto Mateo* (Pallas, 2002).

Doray y Bélanger (2005) puntualizan, además, que la influencia de los factores socioeconómicos en la educación de adultos se explica por la mediación de las predisposiciones culturales (es decir, por el sistema de valores y creencias sobre la educación) y de las condiciones de vida. En el primer caso, la percepción social de la educación (y, en particular, de su valor y utilidad), así como las experiencias vividas en el sistema educativo influyen positiva o negativamente en la decisión de participar, o no, en actividades de educación en la edad adulta. En el segundo caso, las condiciones materiales de vida determinan el acceso, o no, a los recursos que posibilitan la participación. En este sentido, es fundamental disponer de recursos para poder participar en actividades de educación formal ya que se requiere una dedicación a tiempo completo o parcial durante un periodo prolongado, algo que no todas las personas se pueden permitir (Kilpi-Jakonen et al., 2014). En definitiva, y desde la perspectiva racional de la teoría del capital humano, la baja participación en actividades de educación observada en la población adulta de nivel educativo bajo se puede explicar por el hecho de que los beneficios percibidos sean menores que los costes (directos e indirectos) requeridos (Van Nieuwenhove y De Wever, 2021; Boeren, 2017).

2.2.2. Eje 2. La responsabilización de los individuos

Como se ha señalado, el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida responsabiliza a los individuos de su participación, o no, en las actividades de educación y aprendizaje disponibles, ignorando o relativizando la influencia de los factores socioeconómicos o la responsabilidad de otros actores (Regmi, 2023). En consecuencia, los déficits de formación se tienden a explicar por falta de motivación y, específicamente, de aspiración (Béduwé, Akremi y Stephanus, 2024; Lambert y Vero, 2010). Sin embargo, algunas contribuciones -conceptuales, teóricas y empíricas- ponen en evidencia la limitada capacidad explicativa de los factores individuales.

Por una parte, Boeren (2017) argumenta que el estudio de la participación en la educación de adultos requiere analizar el rol desempeñado por diferentes actores (y no únicamente el de los potenciales participantes) debido a que las personas forman parte de un contexto que condiciona las oportunidades reales de participación. En concreto, esta autora señala que es necesario analizar las características del individuo (nivel micro), de los proveedores de educación y formación (nivel meso) y del contexto institucional (nivel macro) para comprender las tendencias de participación de la población adulta en actividades de educación. En esta misma línea, Desjardins y Rubenson (2013) destacan la influencia del contexto institucional y de las políticas públicas en la oferta y la demanda de educación de adultos, destacando la posición privilegiada de los poderes públicos para mitigar el impacto de las barreras

(institucionales, situacionales y disposicionales) que impiden o reducen la participación en actividades de educación, especialmente de aquellos sectores de la sociedad que más se podrían beneficiar de las mismas.

Por otra parte, Béduwé, Akremi y Stephanus (2024) ponen en evidencia el limitado poder explicativo de las aspiraciones en el análisis de la participación en actividades de educación de los trabajadores franceses. En primer lugar, observan que la aspiración a formarse no es una condición necesaria o suficiente para acceder a una actividad educativa, jugando únicamente un papel acelerador en la decisión. En segundo lugar, los factores organizacionales del centro de trabajo son los que determinan la probabilidad real de acceso, o no, a las actividades. En tercer lugar, existen diferencias significativas de participación entre los trabajadores en función de su nivel educativo. De modo que los trabajadores de nivel educativo bajo tienen menos probabilidad de participar que los trabajadores de nivel educativo alto, aunque hayan expresado el deseo de formarse y cuenten con el respaldo organizacional para hacerlo. Finalmente, es necesario apuntar que los factores socioeconómicos también influyen en el tipo de motivación que impulsa a las personas adultas a iniciar una actividad de educación: se observa un predominio de las motivaciones extrínsecas (orientadas a la mejora de la situación económica y profesional) entre adultos (especialmente varones) de nivel educativo bajo y/o en desempleo (Rothés, Lemos y Gonçalves, 2014).

El objetivo principal de esta investigación es describir la influencia de los factores socioeconómicos en la participación de la población adulta residente en España en actividades de educación formal. En concreto, se analiza si existen diferentes motivaciones (intrínsecas y/o extrínsecas) e inversiones de recursos (temporales y económicos) entre los participantes en actividades de educación formal, teniendo en consideración su perfil demográfico y su situación socioeconómica.

3. METODOLOGÍA

3.1. Fuente de datos

Se ha realizado un análisis estadístico de los datos secundarios de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA-2022) del INE. Esta encuesta recopila información sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje, educación y formación durante los doce meses previos a la realización de la entrevista. En esta sección, se describen algunas de las principales características de esta fuente de datos:

1) Descripción de la muestra

La muestra está compuesta por 23.019 personas con edades comprendidas entre 18 y 69 años que residían en hogares familiares en España en el momento de la recogida de datos. Es necesario puntualizar que los análisis estadísticos presentados en esta investigación se han realizado en una submuestra formada por personas de entre 25 y 64 años, tomando como referencia el rango de edad considerado por Eurostat para la construcción de los indicadores sobre la participación de la población adulta en actividades de educación.

2) Trabajo de campo

El INE utilizó un método multicanal para la realización de las entrevistas con la finalidad de incrementar la tasa de respuesta y de facilitar la participación de los diferentes perfiles: en la primera fase se realizaron entrevistas por Internet, en la segunda se realizaron entrevistas telefónicas y, finalmente, en la tercera y última fase se realizaron entrevistas personales. El

trabajo de campo tuvo lugar entre los meses de abril y agosto de 2023.

3) Cuestionario

El cuestionario administrado en las entrevistas se estructura en diez bloques temáticos que tienen como finalidad obtener información exhaustiva sobre la persona seleccionada y su participación en actividades de educación (formal, no formal e informal) durante los doce meses previos a la realización de la entrevista. En esta investigación, se han seleccionado únicamente aquellas preguntas que indagan sobre la persona encuestada (específicamente, sus datos sociodemográficos), su trayectoria educativa (nivel educativo) y su participación en actividades de educación formal.

3.2. Análisis estadístico de datos

Se han realizado los análisis estadísticos en dos fases. En la primera fase, se ha utilizado la técnica multivariable del análisis de segmentación para clasificar a la población adulta en segmentos en función de su participación, o no, en actividades de educación formal. En la segunda fase, se han analizado e interpretado varias tablas de contingencia que describen las motivaciones y las inversiones de recursos (temporales y económicos) de los diferentes segmentos identificados en la primera fase. Se ha utilizado SPSS (versión 29) para realizar todos los análisis estadísticos.

3.2.1. Primera fase: Clasificación de la población adulta

La utilización de la técnica multivariable de análisis de segmentación ha permitido clasificar a la población adulta en función de su distribución en las categorías de la variable dependiente “participación en al menos una actividad de educación formal”, teniendo en consideración cuatro factores demográficos y socioeconómicos (variables independientes): “sexo”, “grupo etario”, “nivel educativo” y “situación laboral”. Debido a que todas las variables incluidas en el análisis son categóricas, se ha seleccionado el algoritmo CHAID (*Chi-Squared Automatic Interaction Detection*) para efectuar las operaciones de categorización y de segmentación que requiere la técnica.

El análisis de segmentación divide jerárquicamente la muestra en un número indeterminado de grupos homogéneos bajo un determinado criterio (variable dependiente) mediante la selección progresiva de sus mejores predictores entre un conjunto de variables candidatas (variables independientes). La finalidad es obtener los niveles máximos de homogeneidad intragrupal y de heterogeneidad intergrupala, clasificando las unidades muestrales en grupos (denominados segmentos o nodos) que se distribuyen de manera diferente en las categorías de la variable dependiente (Escobar, 2007). Finalmente, es preciso destacar que esta técnica ofrece la posibilidad de presentar los resultados en un árbol de segmentación, facilitando su visualización e interpretación.

3.2.2. Segunda fase: descripción y comparación de los participantes de cada segmento

El análisis de varias tablas de contingencia ha permitido describir algunos aspectos relativos a la participación de las 1.553 personas adultas (de 25 a 64 años) que se matricularon en una actividad de educación formal durante los doce meses previos a la realización de la entrevista, estableciendo comparaciones entre las personas participantes de los diferentes segmentos identificados en la primera fase. En concreto, se ha comprobado si existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables dependientes “Motivación principal para realizar la actividad de educación formal”, “Dedicación temporal” y “Fuente principal de financiación” y la variable independiente “Segmento”. Para ello, se ha analizado e interpretado el valor y el nivel de significación de dos estadísticos: el estadístico Chi-cuadrado para

determinar si existe, o no, asociación estadísticamente significativa entre las variables; y el estadístico V de Cramer para establecer el grado o la fuerza de la asociación. Se considera que la asociación es baja si el valor de V de Cramer es inferior a 0,15, moderada si está comprendido entre 0,15 y 0,30 y fuerte cuando es superior a 0,30. Debido a que se asume que la forma de participar en el sistema educativo es diferente entre los dos grupos etarios considerados, se presentan de manera independiente los resultados de la población adulta joven (de 25 a 29 años) y de la población adulta mayor (de 30 a 64 años).

En la Tabla 1 se presentan las variables utilizadas en los análisis estadísticos realizados en cada una de las dos fases.

Tabla 1: Descripción de las variables incluidas en los análisis estadísticos

Primera fase: Clasificación de la población adulta			
Variable	Categorías		Rol en el análisis
Participación en al menos una actividad de educación formal en los doce meses previos a la realización de la entrevista	Participa No participa		Variable dependiente
Sexo	Hombre Mujer		Variables independientes
Grupo etario	De 25 a 29 años De 30 a 64 años		
Nivel educativo	Alto Medio Bajo		
Situación laboral	Ocupación Desempleo Inactividad No sabe, no contesta		
N = 23.019 personas de 25 a 64 años			
Segunda fase: Descripción y comparación de los participantes de cada segmento			
Variable	Categorías		Rol en el análisis
Motivación principal	Intrínseca: Aprendizaje Extrínseca: Mejora laboral o profesional Extrínseca: Obtención de titulación		Variables dependientes
Recursos aportados	Dedicación temporal	Principalmente durante las horas de trabajo remuneradas Principalmente fuera de las horas de trabajo remuneradas Sin trabajo durante la formación	
	Fuente principal de financiación	Autofinanciación Cofinanciación (beneficiario y otra persona o institución) Financiación externa (empleador, institución, persona...) Actividad gratuita	
Segmento	Segmentos identificados en la primera fase		Variable independiente
N = 1.553 personas de 25 a 64 años que han participado en al menos una actividad de educación formal durante los doce meses previos a la realización de la entrevista			

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

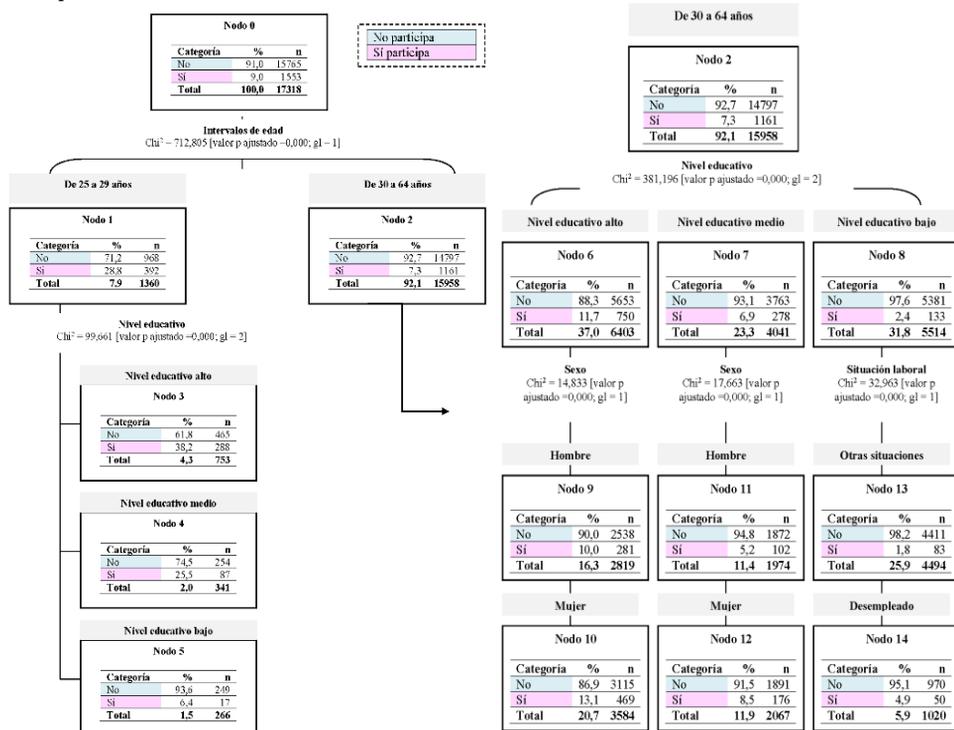
4.1. Clasificación de la población adulta

Según los datos de la EADA-2022, el 9% de la población adulta (de 25 a 64 años) residente en España participó en al menos una actividad de educación formal durante los doce meses previos a la realización de la entrevista. Sin embargo, el análisis de segmentación indica que este porcentaje varía significativamente en función del grupo etario, del nivel educativo, del sexo y de la situación laboral (por este orden) de las personas adultas.

Como se muestra en la Figura 1, la primera segmentación se ha realizado en función del grupo etario: el porcentaje de participación es del 28,8% en la población adulta joven (de 25 a 29 años) y del 7,3% en la población adulta mayor (de 30 a 64 años), diferencias que se explican por la etapa del ciclo vital en la que se encuentra cada uno de estos grupos y, en consecuencia, por los diferentes roles sociales desempeñados.

La segunda (y única) segmentación que se ha producido en el segmento formado por la población adulta joven (ubicado en la rama izquierda del árbol de segmentación) ha sido en función de su nivel educativo. Se observa que el porcentaje de participación es significativamente más alto entre los jóvenes de nivel educativo alto (38,2%) y medio (25,5%) que entre los jóvenes de nivel educativo bajo (6,4%). Este resultado muestra que ya existe una brecha en la población adulta joven, brecha que se agranda con las sucesivas inversiones en educación.

Figura 1: Árbol de segmentación Participación en al menos una actividad de educación formal



Fuente: INE: EADA-2022

En el segmento formado por la población adulta mayor (ubicado en la rama derecha del

árbol de segmentación), la segunda segmentación también se ha realizado en función de su nivel educativo, describiéndose una tendencia similar: el porcentaje de participación es de 11,7% en el segmento 6 (nivel educativo alto), 6,9% en el segmento 7 (nivel educativo medio) y 2,4% en el segmento 8 (nivel educativo bajo). Además, se ha producido una tercera segmentación en cada uno de estos tres segmentos: a partir de la variable “sexo” en los segmentos 6 y 7 y de la variable “situación laboral” en el segmento 8.

Por una parte, se observa que el porcentaje de participación en actividades de educación formal es más alto en las mujeres que en los hombres de nivel educativo alto y medio. Por otra parte, en el caso de la población adulta de nivel educativo bajo, el porcentaje de participación es significativamente más alto entre aquellos que se encuentran en desempleo (4,9%) que entre aquellos que tienen otra situación laboral (1,8%). Por tanto, se puede afirmar que, en cada uno de los tres niveles educativos, el porcentaje de participación siempre es más elevado entre aquellas personas que tradicionalmente han ocupado puestos del mercado secundario, como las mujeres o las personas con bajo nivel educativo en situación de precariedad laboral.

En resumen, el árbol de segmentación muestra de manera visual que el porcentaje de participación no se distribuye de manera homogénea entre la población adulta, reflejando de forma nítida la influencia de los factores socioeconómicos.

4.2. Descripción de la participación de la población adulta en educación formal

4.2.1. Población adulta joven

En la Tabla 2 se presentan las tablas de contingencia que describen las motivaciones y los recursos invertidos de la población adulta joven (de 25 a 29 años) que participó en una actividad de educación formal, estableciendo comparaciones en función del segmento en el que han sido clasificadas (segmentos 3, 4 y 5).

a) Motivaciones

El 69,9% de la población adulta joven indica que su principal motivación para matricularse en una actividad de educación formal fue su interés en mejorar su situación profesional o laboral, siendo, por tanto, una motivación extrínseca. Por otra parte, se constata que no existen diferencias estadísticamente significativas en las motivaciones de los tres segmentos comparados.

b) Dedicación temporal

Se diferencian dos tipos de dedicación temporal a la actividad de educación formal: por una parte, el 60% concilió sus estudios con el desempeño de una ocupación (de los cuales, la mayoría invertía exclusivamente horas de su tiempo libre en la actividad) y el 40% carecía de ocupación y, en consecuencia, podía dedicarse a tiempo completo a estos estudios. Sin embargo, esta distribución porcentual varía en función del nivel educativo previamente adquirido por los jóvenes. En concreto, se ha observado que el porcentaje de jóvenes sin ocupación -estudiantes a tiempo completo- es significativamente más alto entre quienes tienen un nivel educativo medio (47,1%). Por otra parte, únicamente una minoría de jóvenes de 25 a 29 años (menos del 10%) pudo dedicar horas de su trabajo remunerado para la realización de la actividad de educación formal, contando con el apoyo de su empleador.

c) Fuente de financiación

Se constata que no existen diferencias significativas con respecto a la principal fuente utilizada para financiar la actividad de educación formal entre los tres grupos de jóvenes

comparados: aproximadamente, el 70% financió la actividad con sus propios recursos económicos. Sin embargo, es necesario destacar que, en el grupo de adultos jóvenes de nivel educativo bajo (segmento 5), más del 20% participó en una actividad de carácter gratuito. Este resultado no sólo se puede explicar por una menor capacidad de autofinanciación, también por el tipo de actividad a las que pueden acceder con su titulación (o bien son gratuitas -como los certificados de profesionalidad- o tienen un coste económico reducido -como las tasas de matriculación de los estudios primarios y secundarios en los centros públicos).

En resumen, la mayoría de las personas que continúan participando en actividades de educación formal a partir de los 25 años invierten sus propios recursos temporales y económicos con la finalidad de mejorar su acceso o su posición en el mercado de trabajo.

Tabla 2: Participación en actividades de educación formal de la población adulta joven (de 25 a 29 años)

Variables			Jóvenes de nivel educativo alto (Segmento 3)	Jóvenes de nivel educativo medio (Segmento 4)	Jóvenes de nivel educativo bajo (Segmento 5)	Total
Motivación principal	Intrínseca	Aprendizaje	19,1%	20,9%	12,5%	19,2%
	Extrínseca	Mejora laboral o profesional	71,7%	65,1%	62,5%	69,9%
		Obtención de titulación	8,1%	12,8%	18,8%	9,6%
	Otra		1,1%	1,2%	6,3%	1,3%
	Total (n)		283	86	16	385
	Estadísticos		Chi cuadrado = 7,153 (0,307)			
Dedicación temporal	Principalmente durante las horas de trabajo remuneradas		9,1%	8,0%	5,9%	8,7%
	Principalmente fuera de las horas de trabajo remuneradas		53,7%	44,8%	52,9%	51,7%
	Sin trabajo durante la formación		37,3%	47,1%	41,2%	39,6%
	Total (n)		287	87	17	391
	Estadísticos		Chi cuadrado = 2,897 (0,575)			
Fuente principal de financiación	Autofinanciación		69,2%	67,8%	64,7%	68,7%
	Cofinanciación (beneficiario y otra persona o institución)		11,9%	9,2%	5,9%	11,0%
	Financiación externa (empleador, institución, persona...)		14,7%	12,6%	5,9%	13,8%
	Actividad gratuita		4,2%	10,3%	23,5% *	6,4%
	Total (n)		286	87	17	390
	Estadísticos		Chi cuadrado = 14,002 (0,03); V de Cramer = 0,134			

Fuente: Elaboración propia a partir de INE: EADA-2022

4.2.2. Población adulta mayor

En la Tabla 3 se compilan las tres tablas de contingencia que describen algunos aspectos de la participación en actividades de educación formal de la población adulta mayor (de 30 a 64 años).

a) Motivaciones

El análisis de la tabla de contingencia relativa a las motivaciones revela tres tendencias de interés. En primer lugar, el 54,5% de la población adulta mayor inició la actividad de educación formal por razones profesionales y/o laborales, porcentaje que es significativamente superior en los segmentos formados por mujeres de nivel educativo medio (64,5%) y, en especial, por

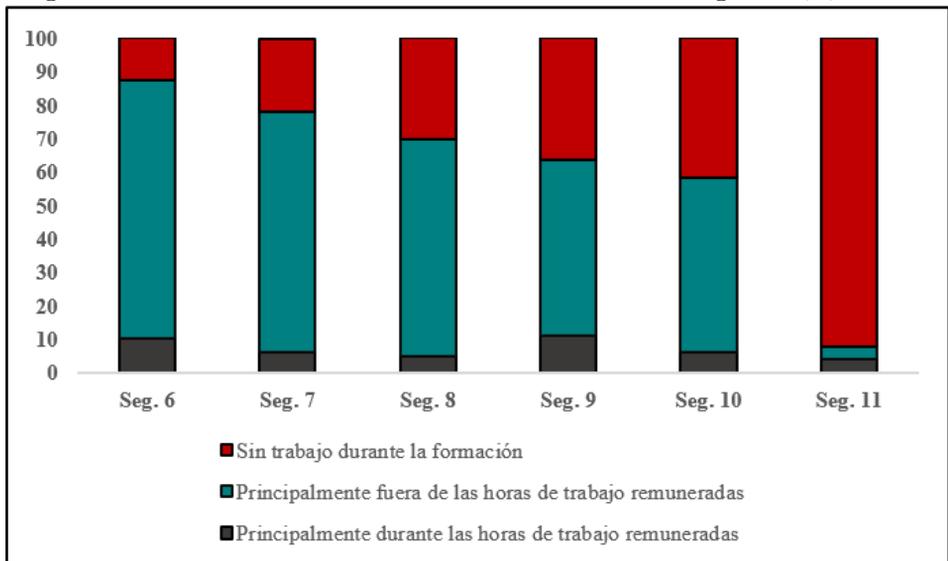
personas de nivel educativo bajo que se encontraban en desempleo en el momento de realizar la encuesta (70,2%). En segundo lugar, el 37% indica que sus motivaciones fueron de carácter intrínseco y que, en consecuencia, únicamente buscaban adquirir conocimientos o desarrollar nuevas competencias. Este porcentaje es significativamente más alto en aquellas personas que ya tienen un nivel educativo alto. Finalmente, en tercer lugar, una minoría señala que necesitaba obtener un título o certificado (7%). Esta necesidad es reconocida especialmente por personas de nivel educativo bajo (con independencia de su situación laboral) y por hombres de nivel educativo medio.

El análisis de esta tabla de contingencia permite apuntar la hipótesis de que el tipo de motivación varía en función del nivel educativo ya adquirido y, como consecuencia de ello, de la posición ocupada en el mercado de trabajo y en la estructura social: cuando las personas se encuentran en una posición estable pueden tomar decisiones basadas en motivaciones de carácter intrínseco, buscando un mayor desarrollo personal; mientras que aquellas personas que se encuentran en una posición más vulnerable retornan al sistema educativo obligados por sus circunstancias, buscando acceder al mercado laboral como condición necesaria (aunque no siempre suficiente) para la inclusión social.

b) Dedicación temporal

El 73% de la población adulta mayor pudo compatibilizar sus estudios con el desempeño de una ocupación (principalmente, dedicando su tiempo libre para ello) y el 27% realizó la actividad durante un periodo sin ocupación laboral. Sin embargo, como se muestra en la Figura 2, esta distribución porcentual varía significativamente entre los seis segmentos comparados, reflejando situaciones muy diferentes en el mercado de trabajo.

Figura 2: Dedicación a la actividad de educación formal de cada segmento (%)



Segmentos: (6) Hombres de nivel educativo alto; (7) Mujeres de nivel educativo alto; (8) Hombres de nivel educativo medio; (9) Mujeres de nivel educativo medio; (10) Personas de nivel educativo bajo no desempleadas; (11) Personas de nivel educativo bajo desempleadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de INE: EADA-2022

Por una parte, se observa que existen diferencias significativas en el porcentaje de personas adultas (de 30 a 64 años) que no se encontraban ocupadas en el momento de realizar la actividad de educación formal entre los seis segmentos comparados. En concreto, este porcentaje oscila entre aproximadamente el 12% en el segmento 6 (hombres de nivel educativo alto) y el 92% en el segmento 11 (personas de nivel educativo bajo que también se encontraban en desempleo en el momento de realizar la entrevista). Por tanto, esta situación afecta menos a personas de nivel educativo alto y, especialmente, a hombres, mostrando el carácter protector de las credenciales educativas.

Por otra parte, únicamente una minoría de la población adulta pudo dedicar horas de su tiempo de trabajo remunerado para realizar la actividad de educación formal (7,7%). No obstante, este porcentaje es ligeramente superior en dos de los segmentos: en el de las mujeres de nivel educativo medio (11%) y en el de los hombres de nivel educativo alto (10,3%). Por tanto, el retorno al sistema educativo de las personas adultas ocupadas parece ser una responsabilidad individual que exige dedicación del tiempo de la vida personal y familiar.

Tabla 3: Participación en actividades de educación formal de la población adulta mayor (de 30 a 64 años)

Variable			Mayores de nivel educativo alto		Mayores de nivel educativo medio		Mayores de nivel educativo bajo		Total
			Hombres (Seg. 6)	Mujeres (Seg. 7)	Hombres (Seg. 8)	Mujeres (Seg. 9)	No desempleo (Seg. 10)	Desempleo (Seg. 11)	
Motivación principal	Intrínseca	Aprendizaje	42,1% *	40,2%	34,7%	28,5%	32,9%	17,0%	37,0%
	Extrínseca	Mejora laboral o profesional	51,8%	51,8%	49,5%	64,5% *	54,4%	70,2% *	54,5%
		Obtención de titulación	5,0%	6,7%	11,9% *	5,8%	10,1%	12,8%	7,1%
	Otra		1,1%	1,3%	4,0% *	1,2%	2,5%	0,0%	1,5%
	Total (n)		278	465	101	172	79	47	1142
	Estadísticos		Chi cuadrado = 33,536 (0,004); V de Cramer = 0,099						
Dedicación temporal	Principalmente durante las horas de trabajo remuneradas		10,3%	6,2%	5,1%	11,0%	6,1%	4,0%	7,7%
	Principalmente fuera de las horas de trabajo remuneradas		77,2% *	71,8% *	64,6%	52,6%	52,4%	4,0%	65,3%
	Sin trabajo durante la formación		12,5%	21,9%	30,3%	36,4% *	41,5% *	92,0% *	27,0%
	Total (n)		281	465	99	173	82	50	1150
	Estadísticos		Chi cuadrado = 169,816 (0,000); V de Cramer = 0,272						
Fuente principal de financiación	Autofinanciación		65,7%	73,4% *	61,4%	55,2%	42,7%	18,0%	63,2%
	Cofinanciación (beneficiario y otra persona o institución)		4,6%	6,2% *	3,0%	2,3%	2,4%	2,0%	4,5%
	Financiación externa (empleador, institución, persona...)		18,2% *	11,8%	11,9%	18,4% *	7,3%	10,0%	14,0%
	Actividad gratuita		11,4%	8,6%	23,8%	24,1% *	47,6% *	70,0% *	18,4%
	Total (n)		280	467	101	174	82	50	1154
	Estadísticos		Chi cuadrado = 196,671 (0,000); V de Cramer = 0,238						

* Categorías en las que existe una concentración estadísticamente significativa de residuos tipificados corregidos (> 1,96)

Fuente: Elaboración propia a partir de INE: EADA-2022

c) Fuente de financiación

El análisis de la última tabla de contingencia muestra que existe una asociación

estadísticamente significativa moderada entre la fuente principal de financiación y el segmento de pertenencia. En concreto, se pueden mencionar cuatro resultados de interés.

En primer lugar, más del 60% de la población adulta mayor utilizó sus propios recursos económicos para financiar la actividad de educación formal en la que se matricularon (es la categoría modal). Este porcentaje es significativamente superior en los dos segmentos de nivel educativo alto y, especialmente, en el de las mujeres. En segundo lugar, aproximadamente el 18% participó en una actividad gratuita. Sin embargo, este porcentaje es muy superior entre las personas adultas de nivel educativo bajo (70% entre aquellas que se encontraban en desempleo y 47,6% entre aquellas con otra situación laboral).

En tercer lugar, el 14% de la población adulta mayor tuvo acceso a una fuente de financiación externa (esto significa que su empleador u otra institución financió íntegramente el coste de la formación). Este porcentaje asciende al 18% en el caso de los hombres de nivel educativo alto y en el de las mujeres de nivel educativo medio; los dos segmentos en los que también se ha observado un mayor porcentaje de personas que dedicaron horas remuneradas de su trabajo para el desarrollo de la actividad. Finalmente, una minoría (inferior al 5%) recurrió a una fórmula de cofinanciación, porcentaje ligeramente superior en el caso de las mujeres de nivel educativo alto.

En resumen, se pone en evidencia la distancia social que separa a dos segmentos de la población adulta mayor. En un lado del continuum, se ubica el segmento formado por mujeres de nivel educativo alto, que no solo son quienes más participan en actividades de educación formal, también quienes más recursos económicos propios invierten en ello, ya sea financiando total o parcialmente el coste de la actividad. En el otro lado, se ubica el segmento formado por personas de nivel educativo bajo, que parecen estar en situación de desempleo de larga duración. Como se ha mencionado, las personas de este segmento participan en actividades de educación formal de manera testimonial y, además, lo hacen principalmente en aquellas de carácter gratuito.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha puesto en evidencia la influencia de los factores socioeconómicos en las dinámicas de participación de la población adulta en actividades de educación formal, cuestionando la narrativa meritocrática de los discursos políticos del aprendizaje a lo largo de la vida (Regmi, 2023).

Los resultados muestran la existencia de desigualdades sociales en el acceso a la educación de adultos, confirmando el Efecto Mateo observado en otros contextos institucionales (Kosyakova y Bills, 2021): las personas adultas de nivel educativo alto también son las que más retornan al sistema educativo en España. En este sentido, Doray y Bélanger (2005) apuntan que los recursos educativos previamente adquiridos influyen favorablemente en la percepción social de la educación (*learning begets learning*) y proporcionan, además, otros recursos (o diferentes formas de capital) que posibilitan y facilitan su participación. En cambio, la reducida participación de las personas adultas de nivel educativo bajo puede deberse a un balance negativo en la relación coste-beneficio: mientras que los costes (directos e indirectos) de la participación son inmediatos y tangibles, los beneficios son futuros e inciertos (Van Nieuwenhove y De Wever, 2021; Boeren, 2017).

Asimismo, la influencia de los factores socioeconómicos sigue siendo crucial una vez que ya se ha producido el acceso a la educación formal. Al igual que en la investigación de Rotheres, Lemos y Gonçalves (2014), se detecta un predominio de las motivaciones extrínsecas

(orientadas a la mejora laboral y/o profesional) en las personas adultas de nivel educativo bajo y/o en situación de precariedad laboral, motivaciones que incrementan el riesgo de abandono. Por el contrario, aproximadamente el 40% de las personas adultas (de 30 a 64 años) de nivel educativo alto señala que su decisión de retorno viene dada por el deseo de aprender nuevos conocimientos y competencias, buscando un desarrollo personal.

En consecuencia, el análisis conjunto de los resultados obtenidos permite constatar que la participación en actividades de educación formal constituye una estrategia de empleabilidad individual para un porcentaje significativo de la población adulta (joven y mayor). Esta estrategia es excepcionalmente respaldada por los empleadores (a pesar de ser beneficiarios directos de la misma) y, en consecuencia, las personas adultas dedican tiempo de su vida personal y familiar e invierten recursos económicos propios para adquirir credenciales educativas que les permitan acceder a (o permanecer en) el mercado de trabajo (Regmi, 2023). De nuevo, se observa una excepción a la regla: las personas adultas de nivel bajo tienden a participar en actividades gratuitas que desarrollan durante un periodo de desempleo, poniendo de manifiesto la existencia de diferentes barreras (institucionales, situacionales y disposicionales) que reducen o impiden su participación (Van Nieuwenhove y De Wever, 2021).

El análisis estadístico de los datos de la EADA-2022 ha sido una elección metodológica acertada debido a que reúne una serie de ventajas indiscutibles, como la adecuación al objeto de estudio, la calidad del diseño o el tamaño muestral. Sin embargo, esta investigación también presenta algunas limitaciones que requieren ser abordadas mediante la utilización de otros diseños metodológicos. Por una parte, se requiere adoptar una perspectiva longitudinal para comprender cómo se producen los procesos de acumulación de (des)ventajas sociales a lo largo del ciclo vital (Kilpi-Jakonen et al., 2014). La EADA es de carácter transversal y, en consecuencia, sólo proporciona una fotografía de la participación de la población adulta en un punto temporal (en este caso, 2022, dos años después de la declaración de la pandemia). Por otra parte, es necesario utilizar métodos cualitativos -integrados en un diseño mixto- no sólo para comprender cómo el contexto (meso y macro) influye en las oportunidades reales de participación de los individuos (Boeren, 2017); también para explorar los significados atribuidos a la educación (como en el estudio de Kyndt et al., 2013).

En definitiva, estos resultados muestran que es prioritario diseñar políticas públicas que no sólo contribuyan a incrementar la participación de la población adulta en actividades de educación, también a promover un acceso más equitativo a las mismas, como ocurre en los países nórdicos (Desjardins y Rubenson, 2013). En estos países, el Estado ocupa una posición central en la provisión de la educación de adultos, abogando por un concepto de educación amplio que va más allá de la orientación predominantemente económica del *lifelong learning*. Por tanto, se considera esencial recuperar el espíritu humanista del concepto *lifelong education* para reducir el riesgo de exclusión social que acecha a las personas de bajo nivel educativo, riesgo que se potencia con la desaparición de los puestos de trabajo de baja cualificación que los procesos de digitalización y automatización están provocando (Arntz, Gregory y Zierahn, 2016).

REFERENCIAS

- Arntz, M., Gregory, T., y Zierahn, U. (2016). The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0071>

- Béduwé, C., Akremi, A. E., y Stephanus, C. (2024). L'accès à la formation des salariés en emplois non qualifiés : s'il suffisait d'aspirer ! *Formation Emploi*, 166, 153–177. <https://doi.org/10.4000/11slm>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2017.1310096>
- Borg, C., y Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalization, Societies and Education*, 3(2), 203–225. <https://doi.org/10.1080/14767720500167082>
- CEDEFOP. (16/09/2024). *The imperative of lifelong learning*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/imperative-lifelong-learning>
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125–136. <https://doi.org/10.1080/0260137042000184174>
- Desjardins, R., y Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280. <https://doi.org/10.1111/ejed.12029>
- DiPrete, T. A., y Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Doray, P., y Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Education et Sociétés*, 15(1), 119. <https://doi.org/10.3917/es.015.0119>
- Elman, C., y O'Rand, A. M. (2004). The Race Is to the Swift: Socioeconomic Origins, Adult Education, and Wage Attainment. *American Journal of Sociology*, 110(1), 123–160. <https://doi.org/10.1086/386273>
- Elman, C., y O'Rand, A. M. (2007). The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults' school transitions. *Social Science Research*, 36(3), 1276–1299. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.001>
- Escobar Mercado, M. (2007). *El análisis de segmentación: técnicas y aplicaciones de los árboles de segmentación*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- EUROSTAT (2022). *Adult Education Survey*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/database>
- Faure, E. (1973). *Aprender a Ser*. UNESCO / Alianza Editorial.
- Field, J. (2010). Lifelong learning. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 89-95). Elsevier.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Metodología de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje 2022 (EADA-2022)*. INE.
- Jarvis, P. (1995). *Adult & Continuing Education – Theory and Practice*. Routledge.
- Kilpi-Jakonen, E., Buchholz, S., Dämmrich, J., McMullin, P., y Blossfeld, H.-P. (2014). Adult Learning, Labor Market Outcomes, and Social Inequalities in Modern Societies. *Adult Learning in Modern Societies*. <https://doi.org/10.4337/9781783475186.00008>
- Kosyakova, Y. (2018). Cumulation or compensation? Returns to adult education and social inequalities in Soviet and Post-Soviet Russia. *European Societies*, 20(1), 65–88. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1329935>
- Kosyakova, Y., y Bills, D. B. (2021). Formal adult education and socioeconomic inequality: Second chances or Matthew Effects? *Sociology Compass*, 15(9). <https://doi.org/10.1111/soc4.12920>
- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L., y Dochy, F. (2013). Examining the learning intentions of low-qualified employees: a mixed method study. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 178–197. <https://doi.org/10.1108/13665621311306556>
- Lambert, M., y Véro, J. (2010). Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question. *Bref Cereq*, 279, 1–4. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2681
- Lauder, H. (2022). Education and shifts in the global economy: Meritocracy and the changing nature of work. En F. Rizvi, B. Lingard, y R. Rinne (Eds.). *Reimagining globalization and education* (pp. 92–104). Routledge.
- Owens, J., y de St Croix, T. (2020). Engines of social mobility? Navigating meritocratic education discourse in an unequal society. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 403–424. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1708863>
- Pallas, A. M. (2002). Educational participation across the life course Do the rich get richer? *Advances in Life Course Research*, 7, 327–354. [https://doi.org/10.1016/s1040-2608\(02\)80039-9](https://doi.org/10.1016/s1040-2608(02)80039-9)

- Regmi, K. D. (2023). Meritocratic lifelong learning: responsabilisation of marginalised adults for their learning as neocolonial contract. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), 406–423. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2231640>
- Rinne, R., y Kivinen, O. (1993). Adult Education, the Second Chance: fact and fiction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(2), 115–128. <https://doi.org/10.1080/0031383930370202>
- Roths, A., Lemos, M. S., y Gonçalves, T. (2014). Motives and Beliefs of Learners Enrolled in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 939–948. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1252>
- Rubenson, K. (2001). L'éducation des adultes en Suède, de 1967 à 2001: De l'éducation permanente à l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation permanente*, (149), 211–230. <https://education-permanente.com/catalogue/n149/>
- Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit*. Penguin.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 289–306. <https://doi.org/10.1080/03057920600872381>
- Tanguy, L. (2008). La búsqueda de vínculos entre la formación y el empleo: una institución y su revista. Un punto de vista. *Formation Emploi*, 101, 23–40. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.57>
- Van Nieuwenhove, L., y De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 189–206. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2020.1865299>
- Young, M. D. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality*. Penguin Books

Breve currículo:

Susana Pablo Hernando

Doctora en Sociología (Universidad Complutense de Madrid) y Especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos (Centro de Investigaciones Sociológicas). En la actualidad trabaja como Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (UCM) donde imparte asignaturas de metodología en diferentes grados de la Facultad. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las relaciones educación-empleo y en los procesos de innovación educativa.