

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS ADULTAS

Emilio Lucio-Villegas Ramos

Universidad de Sevilla

En el presente artículo queremos desarrollar una propuesta general de formación de educadores de personas adultas. Hablamos de una propuesta general para dar a entender que tratamos de diseñar un marco que encuadre procesos de formación a nivel inicial en distintos niveles: cursos introductorios; titulaciones a nivel de Diplomado o Licenciado. Por tanto, vamos a definir, básicamente, grandes líneas hacia las que tender, y no propuestas concretas en base a asignaturas o temas.

La propuesta de formación que realizamos no se produce desde el vacío, sino que deriva de la consideración de un determinado planteamiento de lo que es la actividad docente, de lo que entendemos como docente, y más concretamente del trabajo de un docente en el campo de la Educación de personas Adultas.

EL CONCEPTO DE PROFESIONAL

Nos parece oportuno partir del concepto de **profesional** (SCHÖN, 1992) para analizar la actividad docente. Toda aproximación a este concepto, cualquiera que sea su desempeño, conlleva el manejo de unos indicadores que permiten establecer el nivel de competencia con el que una labor es realizada. Indicadores

que pueden formularse y utilizarse tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Así, a modo de ejemplo, podemos establecer una valoración de la profesionalidad, bien a partir del número de casos que un abogado dedicado a la jurisprudencia consigue ganar, bien ponderando el nivel de complejidad de los que consigue sacar adelante. Siempre podemos encontrar diversos criterios de valoración.

Para acercarnos, más concretamente, podemos diferenciar entre "ser" profesional y "estar" en una profesión. La primera opción implica que el profesional domina una serie de capacidades y habilidades especializadas que le permiten ser competente en su área de trabajo. Pero también, esta acepción conlleva asumir un espíritu colectivo. Incorporarse a una profesión supone hacerlo a un grupo de profesionales que no actúan sin coordinación ni control. Carr y Kemmis (1988) sugieren que las profesiones se caracterizan por referencia a tres rasgos distintivos: i) la existencia de un cuerpo de conocimientos proveniente de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito abarcado por cada profesión; ii) la asunción de un compromiso ético de la profesión para con sus clientes o usuarios; y iii) la consideración de que los miembros de la profesión se rigen por una normativa interna que permite el autocontrol de sus miembros por parte

del colectivo profesional.

Para Wilensky (cit. JARVIS, 1989) una profesión se caracteriza y se va construyendo por: i) comenzar realizando una tarea a tiempo completo; ii) establecer una escuela de formación que sea susceptible de incorporarse a la Universidad; iii) formar una asociación profesional para: a) definir las tareas centrales de la ocupación, b) dar una perspectiva amplia al trabajo, y c) competir con ocupaciones cercanas para delimitar un área de competencia exclusiva; iv) buscar apoyo legal para proteger el territorio de trabajo; v) publicar un código de ética; y vi) controlar las autorizaciones y especificaciones para desarrollar la profesión.

Otro elemento configurador, es que la pertenencia a una profesión implica estar al corriente del desarrollo de las disciplinas en las que se fundamenta, con el objetivo de dar un mejor servicio a los usuarios.

Con Barnes (1987) podemos considerar que una comunidad de personas que trabajan en una profesión viene caracterizada por, al menos, dos aspectos que van construyendo una determinada visión colectiva de la realidad, un conjunto de nociones compartidas. Estas son: i) una formación que les lleva a pensar y actuar de una forma similar; y ii) la utilización de una serie de procedimientos análogos y habituales que deben permitirles aprender y evaluar. La existencia de esta comunidad garantiza, a su vez, la existencia de una profesión y de un determinado grado de reconocimiento de la misma.

Podemos considerar el trabajo educativo como una profesión, aunque en determinados aspectos no se encuentre tan desarrollada como otras que suelen

ser utilizadas como modelo, tal es el caso del Derecho o la Medicina. Más concretamente, es posible entender que la Educación en general, o la de personas Adultas en particular, puede considerarse una profesión "de ayuda". Los profesionales que trabajan en estos campos adquieren gran poder, y se encuentran autorizados "para traducir los problemas personales a categorías definidas y controladas por ellos mismos" (POPKEWITZ, 1988: 202). Por ejemplo, el etiquetado descrito por Apple (1986).

Junto al concepto de profesión, quisiéramos hacer algunas referencias al concepto de trabajo, porque a partir de él podemos plantear el desempeño profesional como una acción ejecutada de forma consciente y con una incidencia en el desarrollo de la persona, y no como la labor de un mero técnico que desarrolla acciones ya prefijadas. Podemos considerar que el trabajo constituye la actividad esencial del hombre, en tanto en cuanto supone la construcción de las condiciones de vida: los medios de subsistencia y las relaciones con los demás. Se constituye como actividad, que propicia la transformación de la naturaleza y del hombre, y, al transformar también las relaciones sociales, y las propias estructuras cognoscitivas, contribuye a la transformación del conjunto de la sociedad. En este sentido, las aportaciones que provienen del pensamiento de Vygotsky (1979; WERTSCH, 1988) nos resultan especialmente interesantes, y permiten conectar todo este planteamiento con aspectos relacionados con la formación y el desarrollo personal y social.

Está claro, pues, tal y como se deriva de este planteamiento, que el trabajo

docente no puede ser en ningún caso una actividad rutinaria que reproduzca modos o estilos desarrollados en ámbitos distintos a donde se ejerce la docencia.

UN MODELO DE PROFESIONAL

La definición de un determinado modelo de docente tiene que tener, en nuestra opinión, una clara relación con el modelo de formación que consideramos oportuno. Centrándonos en el tema que nos ocupa, entendemos que las estrategias de formación deberían abordar, al menos, tres facetas:

A) Diseñar un modelo, no tanto de profesional, como de profesionalidad.

B) Propiciar que el docente tienda a ser un práctico-reflexivo.

C) Desarrollar nuevos indicadores sobre la calidad de la enseñanza, preferentemente cualitativos.

Un posible modelo de profesionalidad docente nos lo aporta Elliott (1991). Según este autor, dicho modelo debería contener conceptualizaciones, al menos, sobre las siguientes dimensiones:

- El contexto laboral.
- La naturaleza del rol profesional.
- La competencia profesional.
- El conocimiento profesional.
- La naturaleza del aprendizaje profesional.
- El currículum y la pedagogía.

Todo ello a partir de una concepción en la que el profesor es un profesional que desarrolla una actividad fundamentalmente ética y, sólo complementariamente, técnica; entendiéndose la pedagogía como una ciencia

reflexiva que busca ayudar a la transformación, y no a reproducir o mantener el objeto de su estudio. Y, por último, concibiendo la institución educativa como un espacio público donde se desarrolla y profundiza la democracia (GIROUX, 1990).

A partir de estas pinceladas iremos desarrollando otras cuestiones relativas al profesional, y, en concreto, a la formación de éstos.

La concepción del profesional surge como respuesta a otras que presentan al docente como un simple ejecutor de determinadas destrezas que ha ido aprendiendo durante su formación, sobre todo inicial, y que son puestas en práctica de forma más o menos consciente y reflexiva en diversos contextos y en diferentes momentos de su actividad. Estos planteamientos derivan de concepciones tecnológicas que nos acercan a la figura de un docente que pone en práctica acciones prefijadas, y que, en todo caso, no somete sus juicios a la autorreflexión generadora de nuevas alternativas.

Estos supuestos provienen de la propia concepción de la tecnología. Bunge la define como "el campo de investigación, diseño y planificación que utiliza conocimientos científicos con el fin de controlar cosas o procesos naturales, de diseñar artefactos o procesos, o de concebir operaciones de manera racional" (1985: 33). Dentro del campo de las Ciencias Sociales se presenta como el uso y aplicación de teorías que produzcan cambios en la realidad social, pero sin que se sucedan transformaciones en la propia teoría como resultado de la actividad de los actores sociales. El término ha tenido "éxito" a partir de los planteamientos de Ander-

Egg (1985) sobre tecnología social.

Saez (1990) ha enfrentado este concepto al de "práctica social crítica", el cual nos resulta más fértil y creativo. Desde esta perspectiva, lo que caracteriza la acción social no es que está diseñada científicamente y tecnológicamente, sino que sea personal y socialmente significativa para los sujetos. Esta significatividad supone considerar a las personas con capacidad para construirlos y dotarse de los mismos, lo cual implica que superan la fase de receptoras y se convierten en participantes. Este autor nos aporta, a su vez, la convicción de que una "práctica social crítica" es una actividad configurada por la ideología, lo que supone que las personas pueden reconocer: i) quienes son, cómo es lo les rodea y por qué está así configurado; ii) lo que se puede considerar justo y correcto; y iii) lo que es posible e imposible, dando forma a la utopía. En definitiva, desde esta concepción de la "práctica social crítica" consideramos que el desarrollo profesional se va construyendo a partir de la actividad del sujeto.

Por tanto, la concepción del profesional supone partir de planteamientos radicalmente diferentes al de las concepciones tecnológicas, e introduce nuevos elementos. Desde la tradición crítica, y a partir de desarrollos como los de Schwab (1969), se vienen recuperando las concepciones aristotélicas en relación, sobre todo, a los aspectos éticos. Aristóteles diferenció entre disciplinas teóricas, productivas y prácticas. Las primeras tienen como finalidad la búsqueda de la verdad a través de la contemplación. La finalidad de las ciencias productivas estriba en hacer alguna cosa. Se trata de la "tejné": ser diestro en un oficio, tener disposición

para actuar de modo propio y razonado según las reglas marcadas para ese oficio. Lo fundamental es tener una imagen guía que oriente el acto de la producción suministrando un modelo de la utilidad del producto.

Las ciencias prácticas son aquellas que tratan de la vida ética y política, y su finalidad es la sabiduría y la prudencia en el obrar. Su forma de razonamiento es la "praxis" que implica una acción informada, una reflexión sobre el curso de la acción que permite modificar la base de conocimiento sobre la que ésta se apoya.

Mientras la "tejné" es una disposición que guía y conduce la acción, la "praxis" es acción que se va creando y sometiendo a revisión permanentemente. En última instancia, la "praxis" se guía por la "phrónesis": una disposición moral relativa a obrar correcta y justificadamente, y no por la búsqueda de un producto acabado a partir de unos conocimientos siempre iguales y que no son modificados mediante la acción.

Se introduce un nuevo elemento: ya no se trata sólo de *qué* es lo que se hace, sino, ante todo, de *cómo* se hace y si esta forma de actuación guarda coherencia con los objetivos propuestos.

Elliott (1986) ha recuperado el concepto de deliberación aristotélica, cuyos rasgos centrales serían:

a) El resultado es una elección o decisión acerca del mejor medio para conseguir un determinado fin. Los docentes se plantean un proceso de autorreflexión que lleve a la mejora, buscan encontrar el mejor medio para la transformación de aspectos relacionados con su práctica profesional.

b) El objeto de la deliberación es la acción humana voluntaria. Esta acción humana supone un proceso de ilustración que culmina con la toma de decisiones prudentes.

c) La deliberación es un medio apropiado cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas.

d) La deliberación es guiada por concepciones éticas y no técnicas en relación a los fines. Esto supone que el docente no posee sólo un conocimiento de determinadas técnicas, sino que profesa una determinada ética que domina el proceso.

e) La deliberación lleva aparejada la reflexión conjunta sobre los medios y lo fines.

f) Se basa en el conocimiento tácito de la tradición. Se fundamenta en el reconocimiento de que en todas las situaciones existe un conocimiento cotidiano que proviene de experiencias pasadas realizadas en situaciones similares.

Como elemento definitorio de todo este proceso, la deliberación es la búsqueda, una vez que nos hemos propuesto un fin, de medios para conseguirlo, pero entendiendo como fundamental que estos medios sean coherentes y estén éticamente informados.

Estos aspectos éticos nos permiten ir construyendo una concepción del docente como un profesional que al buscar la coherencia entre los medios y los fines desarrolla un proceso de autorreflexión sobre los medios y la forma en que son dispuestos.

Queremos destacar el elemento de valor y ética porque entendemos que las

formas educativas y lo relacionado con los procesos de enseñanza/aprendizaje vienen constituyéndose como formas de una determinada política cultural que se orienta a construir alternativas, o a reproducir los componentes sociales dominantes en la sociedad. En este sentido, el posicionamiento ético de los docentes es decisivo en las diversas opciones sobre las que éstos tienen que trabajar y optar en su ejercicio profesional.

LAS APORTACIONES DE ANTONIO GRAMSCI

Uno de los desarrollos teóricos más interesante y novedoso que aparece en esta dirección es, en nuestra opinión, el planteamiento del filósofo italiano Antonio Gramsci sobre el concepto y el papel del intelectual. Una de sus aportaciones es definir el intelectual orgánico: "El que emerge *sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica*". Así, por ejemplo, el empresario capitalista crea consigo el técnico de la industria. A su vez, el obrero instituye al organizador sindical, al revolucionario profesional, también, a organizadores de una nueva cultura" (1974: 22). Esta noción del intelectual orgánico nos resulta fundamental al considerar la educación como un elemento indispensable en la definición de una determinada formación social. Tal como parece ya demostrado, tras numerosos trabajos de sociólogos en el campo educativo, la educación no es un elemento neutro, sino que, sirve para mantener o transformar el orden social.

Este rol del intelectual se desarrolla a través de la persuasión y el consenso, y no por la coerción. Son especialistas en la

definición de las normas conceptuales y filosóficas que organizan la vida social. "El intelectual se convierte en el experto en legitimación que influye en la conducta moral y en la voluntad, controlando el intercambio de ideas mediante el cual una sociedad establece sus fines y describe y evalúa sus condiciones institucionales" (POPKEWITZ, 1988: 219).

Así pues, los planteamientos gramscianos nos remiten a una concepción del intelectual que no es neutra, sino que se encuentra ligada a alguno de los diversos intereses existentes dentro de la sociedad, a partir de su compromiso y de su ética personal y profesional.

Para terminar este apartado, nos parece importante aclarar que utilizamos el término intelectual con la voluntad de destacar que la enseñanza es un trabajo que no puede limitarse a la ejecución de una serie de tareas instrumentales, sino que, en consonancia con los planteamientos de la teoría crítica que antes hemos mencionado, se trata de una actividad creadora. Como nos señala Giroux: "La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución" (1990: 176).

La traslación de esta figura al docente la entendemos desde los planteamientos, desarrollados básicamente por Stenhouse, del profesor como investigador.

LAS PROPUESTAS DE STENHOUSE SOBRE EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

El primer elemento distintivo de esta figura se refiere, en nuestra opinión, al carácter ético del que está imbuído, carácter que "reside en la propia actividad educativa que, como toda actividad "práctica" humana, a diferencia de la actividad técnico-instrumental, encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos" (PEREZ GOMEZ, 1990: 10/11).

Ese carácter ético que informa la práctica educativa es el que hace que, en nuestra opinión, podamos considerarla una actividad artística y, por ello, creativa. La práctica del tecnólogo social nunca podría aplicarse "a un jardinero cuidadoso cuyo trabajo no está determinado por intereses económicos sino por la afición. El quiere que sus plantas crezcan y puede tratar por separado a cada una. Desde luego puede tener cien plantas diferentes y diferenciar el tratamiento de cada una, podando sus rosales pero no sus matas de habas de la India" (STENHOUSE, 1987b: 53).

Siguiendo en esta dirección, ya hemos comentado brevemente las aportaciones de Elliott o de Gramsci las cuales coinciden con la dirección que venimos desarrollado: el educador de personas adultas asume un compromiso de trabajo *con* - y no *sobre* - las personas con las cuales trabaja. Así pues, la figura del profesor como investigador nos aporta la imagen de un educador participante en las situaciones. Este modelo de profesor entronca, a su vez, con los planteamientos que hemos desarrollado sobre el profesional. Para Stenhouse el buen profesor

es aquel que, autónomamente, se rige por su criterio, criterio profesional que ha formado a partir de la reflexión sobre sus prácticas desde una perspectiva de emancipación. "El ideal es que la especificación del curriculum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza" (STENHOUSE, 1987b: 134).

Se trata del profesional ampliado, caracterizado por: "El compromiso de poner en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base del desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades" (STENHOUSE, 1987a: 197).

Desde esta perspectiva, el profesor se desarrolla buscando su propia definición como profesional, o sea, la formulación de un juicio personal de las situaciones y de como éstas podrían mejorarse. "En consecuencia no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de su propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de la propia labor" (STENHOUSE, 1987a: 211).

Comprensión fuera de los elementos alienantes de la sociedad. O sea, comprensión de su propia labor informada desde una perspectiva crítica, en la que los profesores sean los protagonistas y sujetos de todos los cambios y mejoras de las situaciones. "Como lugar de arranque, los profesores deben buscar el cam-

bio más que otros que desean cambiarlos. Esto significa que la opción de desarrollo profesional encaminada a una satisfacción de un tipo que supone una revalorización del yo debe resultar clara y abierta a los profesores" (STENHOUSE, 1987b: 155).

En este sentido, el planteamiento de Stenhouse es novedoso con respecto a otros en el sentido de que nos señala a un profesional ampliado como alguien que desarrolla un proceso participativo que busca la transformación y el desvelamiento de la coerción y la ideología.

PERFIL DEL EDUCADOR DE PERSONAS ADULTAS

Acercándonos al campo concreto de la Educación de personas Adultas entendemos que para definir los procesos de formación debemos, antes, definir el perfil de educador que pretendemos formar.

Hay que partir de una primera constatación: "el profesorado de Adultos está en un estado embrionario, con escasa clarificación de sus funciones, desarticulada su profesionalización y con una grave necesidad de coherencia en su formación inicial y continua" (MARZO y FIGUERAS, 1990: 174).

Para Merriam (cit. FLECHA, 1990), el educador debe tener una serie de rasgos y cumplir unas funciones: i) ser creativo para poder conocer la diversidad de necesidades con las que acuden las personas adultas; ii) pragmático, y considerar que los adultos participan por razones específicas y quieren aplicar rápidamente sus conocimientos; iii) debe tomar conciencia y plantear el proceso, teniendo en

cuenta que este es voluntario, y que depende de la libre elección de los alumnos; iv) debe ser pluralista para conocer la variedad de audiencias y de sistemas de comunicación; y v) dinámico para dar respuestas a los cambios e innovaciones.

Para Grabonski (1987) el perfil de un educador de personas adultas se caracteriza por: i) comprender y tomar en cuenta la motivación y las formas de participación de las personas adultas; ii) comprender y satisfacer las necesidades de las personas adultas; iii) conocer la teoría y la práctica del aprendizaje adulto; iv) conocer la comunidad en la cual se desarrolla el proceso; v) conocer las diferentes formas de aplicar los diversos métodos y técnicas de enseñanza; vi) poseer destrezas de comunicación; vii) saber localizar y utilizar materiales educativos específicos del trabajo con personas adultas; viii) mantener un amplio criterio y estimular a las personas adultas en el desarrollo de sus propios intereses; ix) continuar su propia educación; y x) evaluar y apreciar un programa.

Nosotros, a partir de la experiencia (LUCIO-VILLEGAS, 1991) y el convencimiento de que es "ingenuo concebir nuestro rol en abstracto, como matriz de métodos neutros y técnicas de acción que no se desarrollan en una sociedad neutra" (FREIRE, 1990: 60), hemos definido cuatro funciones: i) formador; ii) sistematizador de determinados aspectos del trabajo; iii) como apoyo técnico al avance del grupo; y iv) consejero.

Concluimos proponiendo un perfil caracterizado por: i) su capacidad para implicarse en la vida cultural de los adultos con los que va a trabajar; ii) el fomento de las capacidades individual y colectiva

dentro de la comunidad; iii) ser al mismo tiempo educador y educando; iv) considerar el autoaprendizaje como una técnica importante para la educación de personas adultas; y v) adquirir conciencia de miembro de la especie humana, y, con ello, de una actitud de respeto hacia las diferentes formas culturales.

Este perfil supone una redefinición del papel tradicional del educador de personas adultas. Realizamos esta redefinición siguiendo lo señalado en el informe Faure. "Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción" (FAURE y otros, 1985: 302). De ello, se deduce la reconsideración de los educadores de personas adultas, ya que éste concepto parece extenderse cada vez a un mayor número de personas.¹

Este criterio amplio se observa en la clasificación que nos presenta Flecha (1990) para situar los campos profesionales en la E.A.

a) Por el marco donde se desarrolla la intervención. Tendríamos, desde esta óptica:

i) formadores ocupacionales. Desarrollan actividades ligadas a los campos de la educación para el trabajo.

ii) animadores culturales ligados a los procesos de desarrollo más personales y sociales, normalmente no se trata de tareas docentes formales.

iii) especialistas en educación básica de adultos, que son los encargados del trabajo con los contenidos más propiamente instrumentales en un ámbito formal.

En el caso concreto de los alfabetizadores, Beltrán (1988) ha diferenciado entre las necesidades de formación para los educadores que atienden a analfabetos totales, que deben dominar unas destrezas más instrumentales; y los que atienden a analfabetos funcionales, que deben dominar unas destrezas más orientadas al desarrollo educativo general y el trabajo comunitario.

iv) educadores especializados, que dirigen su actividad a los grupos marginados de la sociedad.

b) Por la edad de los sujetos con los que trabajan. De esta forma tendríamos a aquellos que trabajan con jóvenes, con adultos propiamente dichos, con ancianos; o aquellos que se dirigen a todos los grupos de edad, que consideraríamos educadores comunitarios.

c) Por su dedicación. Básicamente se diferenciaría entre aquellos que trabajan profesionalmente, y aquellos que son voluntarios. En relación a estos últimos, las investigaciones presentadas por Grabonski (1987) parecen indicar que éstos tienen unos intereses más sociocéntricos, están más interesados por el progreso del grupo en su conjunto y por su integración en él. Asimismo, parecen más preocupados por fomentar actitudes que por transmitir conocimientos. En definitiva, parece fundamental tener en cuenta que es necesaria una formación de corte muy determinado para los voluntarios, y sensiblemente distinta de la de aquellos que se dedican profesionalmente

a la E.A.

En fin, este perfil de educador responde a la pregunta sobre el modelo de formación que planteamos, y nos viene orientado por Demunter. Al contestar a su propia interrogante sobre si el educador de personas Adultas debe ser un agente de desarrollo, señala: "Mi respuesta es inequívoca: el formador de adultos puede y debe convertirse en agente de desarrollo, pero agente de un desarrollo llevado y controlado por las clases populares. Esto implica que satisfaga las necesidades de formación ligadas a la cualificación social y a la cualificación profesional de estas clases. Lo que requiere un dominio técnico de su materia y una sólida maestría pedagógica y social. Lo que implica una formación de formadores que le asegure sus capacidades. Lo que implica, a fin de cuentas, una apertura de las estructuras educativas sobre el entorno y una intervención directa de su parte en el plano de la lucha social y política" (1986: 178).

PROPUESTAS DE FORMACIÓN

Haciendo referencia a las dos grandes direcciones sobre las que podemos enmarcar la formación, Flecha (1990) nos presenta: i) la formación en árbol, estableciendo un tronco común del que van surgiendo las diferentes especialidades; y ii) la formación en red, partiendo de un oferta plural de formaciones de base que incluye los fundamentos de los diferentes tipos. Entendiendo que la formación básica es fundamental, consideraremos más adecuada a nuestra propuesta la estructura de árbol, que dota a los alumnos/as de una estructura formativa de fondo que les permite conocer, juzgar

y seleccionar aquellos aprendizajes con los cuales se identifican, o que consideren más útiles para su trabajo como profesionales.

En relación a la metodología de formación, Ander-Egg (1989) nos presenta, en relación al campo de la animación sociocultural, una serie de características que debe tener este proceso: i) carácter participativo; ii) aprovechar la formación potencial de cada individuo; iii) que los alumnos/as vayan asumiendo su propia formación; iv) privilegiar la formación inductiva más que los conocimientos adquiridos de forma libresca; v) la formación debe comprender una fase teórica y otra práctica; vi) se debe vincular la formación a la vida, para que permita el crecimiento personal y la acción comunitaria; vii) debe suponer un cierto compromiso personal, y una inserción e inmersión en la realidad; y viii) cada uno debe ser capaz de evaluar su propio proceso de formación, reflexionando sobre él.

Por nuestra parte, de forma más general, asumimos la metodología que recoge García Roca (1987)², compuesta por:

a) **Ver.** Habilitar a los educadores de personas adultas para investigar la realidad en sus dimensiones psicológicas, sociológicas, económicas y ecológicas. Este ver, lo es desde la perspectiva de las personas que las viven. Se trata de desarrollar una perspectiva empática en la que priman la historia, la vida y el contexto donde se desarrolla. Este contexto, y como es visto por los propios participantes, permite interpretar los acontecimientos de una determinada forma, construyendo el contexto simbó-

lico donde se definen las acciones sociales.

b) **Juzgar.** Adquirir y desarrollar elementos de análisis de la sociedad y de su evolución, para poder incidir en la transformación de la sociedad, y de las personas. El juzgar supone hacer converger todos los factores que se encuentran alrededor de la acción social: económicos, jurídicos, políticos y culturales.

c) **Actuar.** Dominar las bases metodológicas para planificar, organizar la ejecución y evaluar los planes, programas y acciones de Educación de personas Adultas. Esta acción debe presentar una serie de características: i) partir de un saber de implicación que contraste los conocimientos técnicos con aquellos que nacen de la percepción de las situaciones; ii) ser guiada a partir de las opciones del actor social, en consonancia con el componente ético al que ya nos hemos referido; y iii) partiendo de una propuesta de necesidades sociales no jerarquizadas.

En relación a los contenidos, Grabonski (1987) considera que un programa de formación de educadores de personas adultas debe incluir: i) una evaluación de las necesidades de los participantes; ii) la identificación del grupo de participantes; iii) un entrenamiento basado en la competencia; iv) la integración de la experiencia académica y las prácticas de campo; v) técnicas de entrenamiento individualizado; vi) una evaluación formativa y sumativa que incluya a los participantes; y vii) una evaluación realizada por expertos ajenos al proyecto.

Por su parte, Ander-Egg (1987), en el campo de la formación de animadores socioculturales, plantea cuatro grandes bloques de contenidos. Estos son: i) una

apoyatura teórica; ii) el conocimiento de técnicas y procedimientos; iii) el desarrollo de habilidades específicas; y iv) el dominio de claves para comprender la realidad circundante.

A partir de todo lo anterior, vamos a presentar una propuesta de bloques de formación, definiremos una serie de dominios que deben orientar la formación de los futuros educadores de adultos.

a) *Un dominio social.* El educador de personas adultas debe tener un dominio de destrezas que le ayuden a estructurar grupos y facilitar su trabajo. El educador se dirige a un grupo humano que ha tenido la libre decisión de asociarse para alcanzar unos objetivos comunes. Este grupo está sujeto a unos fenómenos que la dinámica de grupos y el conocimiento de la Sociología y la Psicología de los grupos ayuda a conocer y explicitar facilitando "la integración de los miembros, la resolución de conflictos y el encauzamiento de la energía grupal hacia el logro de los objetivos colectivos" (BECERRA, LUCIO-VILLEGAS y TAPIAS, 1989: 3).

b) *Un dominio histórico y situacional.* Este dominio debe facilitar los instrumentos para el conocimiento de los antecedentes, y permitir analizar el estado actual de la realidad. Por otro lado, la historia es un seguro contra el desaliento ya que nos permite conocer como hemos ido avanzando a pesar de situaciones parecidas a las que nos encontramos en la actualidad. Con independencia de ellos, parece necesario que el educador tenga una serie de criterios formados, que le permitan analizar los aspectos de la realidad que pueden influir en los diferentes ámbitos de la E.A.

c) *Un dominio pedagógico.* Que permita conocer los fundamentos conceptuales de la disciplina, y, por ello, la diversidad de espacios y situaciones donde se pueden desarrollar acciones relativas a la Educación de personas Adultas.

d) *Un dominio para la acción social.* El educador de personas adultas debe animar la creación y el desarrollo de proyectos que tengan que ver con el entorno en el cual se desarrollan sus actividades. Por ello, deberá tener en cuenta el territorio, la población, las necesidades y los recursos y metodologías que permitan trabajar con la comunidad para que esta adquiera un papel protagonista. Asimismo debe tener un conocimiento de las metodologías que puede poner en práctica para apoyar el desarrollo de los procesos de acción social a fin de que la comunidad adquiera un papel protagonista.

e) *Un dominio comunitario.* El dominio para la acción social debe ser completado con un dominio comunitario, que le aporte solidaridad y elementos de desarrollo colectivo y social. Se buscaría, de esta forma, desarrollar propuestas de cambio tanto a nivel personal como colectivo. Dentro de todo ello, el objetivo es que los ciudadanos se conviertan en protagonistas de las actuaciones de desarrollo en su comunidad.

En fin, esta propuesta de formación podría concretarse en una estructuración de contenidos que debería considerar las siguientes áreas:

a) *Puntos de partida.* Tanto de los participantes en el proceso de formación, como en relación al ámbito y al entorno intelectual, cultural y social con el que hoy nos encontramos.

b) *Marco teórico.* La Educación de personas Adultas viene enmarcada, a su vez, dentro de unas grandes líneas filosóficas y una serie de concepciones, tanto en el terreno del desarrollo histórico como en la definición de las finalidades y funciones que se le asignan.

c) *Métodos y técnicas para la investigación e intervención social.* Desde la detección de necesidades hasta la evaluación de los procesos, o la expresión de éstos, hay una larga serie de métodos y técnicas que pueden ayudar a un profesional de E.A. a desarrollar su trabajo de formación, en un espacio comunitario.

d) *Condicionantes de la Educación de personas Adultas.* Cualquier proceso educativo no se produce en el vacío, sino que se sitúa en un contexto físico, político, o psicosocial que producen una serie de condicionantes que influyen en la forma concreta en que los procesos se desarrollan.

e) *Ambitos de actuación.* Considerada desde una perspectiva amplia hay una gran variedad de espacios donde se produce E.A.. Estos espacios se constituyen como posibles ámbitos de trabajo del educador de personas adultas.

f) *Metodologías.* En función de la diversidad de ámbitos, y de las grandes concepciones teóricas, aparecen una diversidad de metodologías que se deben conocer para poder optar por alguna de ellas, en función de la situación o la ideología personal.

EPÍLOGO

Toda la propuesta de formación que venimos desarrollando tiene sentido con un trabajo en la práctica. Este trabajo no

debe plantearse, en nuestra opinión, tal y como se hace tradicionalmente, como una fase de prácticas tras el proceso de formación y entrenamiento teórico. El trabajo en la práctica, en una institución relacionada con la Educación de personas Adultas, debe desarrollarse a lo largo del proceso de formación. Y ello porque:

a) Permite construir una perspectiva globalizadora, contrastar la teoría y la práctica y dar respuesta a las necesidades que aparecen en la acción social.

b) Desarrolla el respeto por las personas y la toma de conciencia necesaria que permita la implicación con la realidad y con quienes la conforman.

c) Supone individualizar, en cierta medida, el curriculum, y que cada cual lo vaya construyendo en función de las dificultades y aspectos que surgen en la práctica, conformando, de esta forma, procesos de formación a medida.

d) Asimismo, permite tomar conciencia de la necesidad de una educación permanente para dar respuesta a los problemas derivados de la actuación cotidiana.

e) Da sentido a la propuesta de un profesional reflexivo que asume como compromiso la mejora de las prácticas y de las situaciones donde están se generan y producen.

Y en todo este proceso deben tener un papel especial las personas que desarrollan su trabajo en la institución a la que el alumno/a acude. Este tutor debe comprometerse en la tarea de realizar un proceso de formación desde la práctica, para la transformación.

En definitiva, este trabajo en un ámbito concreto de E.A. debe permitir la

construcción de los saberes propios desde el conocimiento de la realidad, y, por ello, un proceso constante de contrastación entre la teoría y la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1985): "Practica de la Animación Sociocultural". En QUINTANA, J.M. ed.: *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Madrid: Narcea. Págs. 175/201.
- ANDER-EGG, E. (1987): *La Animación y los animadores*, Madrid: Narcea.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- ARISTOTELES (1984): *Ética a Nicómaco*, Madrid: Espasa-Calpe.
- BARNES, B.S. (1987): *Sobre Ciencia*, Barcelona: Labor.
- BECERRA, C.; LUCIO-VILLEGAS, E. y TAPIAS, J. (1989): "Economía Social y Animación Sociocultural: relevancia de la dinámica de grupos en la educación cooperativa". Comunicación al I Congreso de Animación Sociocultural, Madrid: UNED, 1989. Documento mecanografiado.
- BELTRAN, F. (1988): "Algunas consideraciones en torno al analfabetismo funcional y la formación del personal alfabetizador". En A.M.E.A.: *L'Alfabetització en l'entorn urbà dels Països Mediterranis*, Valencia: Generalitat Valenciana. Págs. 82/87.
- BUNGE, M. (1985): *Seudociencia e ideología*, Madrid: Alianza.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez-Roca.
- DEMUNTER, P. (1986): "El formador de Adultos. ¿Agente de desarrollo?". En QUINTANA, J.M. ed.: *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, Madrid: Narcea. Págs. 170/178.
- ELLIOTT, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En GALTON, M. y MOON, B. eds.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*, Barcelona: Martínez-Roca. Págs. 237/259.
- ELLIOTT, J. (1991): "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76/80.
- FAURE, E. y otros (1985): *Aprender a ser*, Madrid: Alianza/UNESCO.
- FLECHA, R. (1990): *Educación de personas Adultas. Propuestas para los años noventa*, Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*, Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- GARCIA ROCA, (1987): "Metodología de la intervención". *Documentación Social*, 69, 27/52.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- GRABONSKI, S.M. y cols. (1987): *Educación de Adultos. Manual de entrenamiento*, México: Trillas.
- GRAMSCI, A. (1974): *La formación de los intelectuales*, Barcelona: Grijalbo.
- JARVIS, P. (1989): *Sociología de la Educación continua y de Adultos*, Barcelona: El Roure.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1991): *La Investigación Participativa en procesos educativos con Adultos: El caso de "Parque"*, Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- MARZO, A. y FIGUERAS, J.M. (1990): *Educación de Adultos. Situación actual*, Barcelona: I.C.E. U.C.B./Horsori.
- M.E.C. (1986): *Educación de Adultos. Libro Blanco*, Madrid: M.E.C.
- PEREZ GOMEZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott". En ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata. Págs. 9/19.
- POPKEWITZ, Th. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid: Mondadori.

- SAEZ, J. (1990): "Del enfoque tecnológico a la Educación Comunitaria". *Revista de Pedagogía Social*, 5, 205/247.
- SCHWAB, (1969): "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1985) eds.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal. Págs. 197/209.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- STENHOUSE, L. (1987a): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987b): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.
- WERTSCH, J.W. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Pedagogía Social, en colaboración con el profesor Manuel Collado Broncano.

NOTAS

1. En este sentido se viene trabajando en la Universidad de Sevilla, y en otras instituciones, sobre la idea de que, al limitar el componente de instrucción y primar los de educación y animación, hay una serie de profesionales: médicos, trabajadores sociales, psicólogos comunitarios, etc.; y una serie de roles: líderes sindicales o vecinales, que están desarrollando tareas como educador de personas adultas. Por otro lado, la amplitud de la consideración del educador aparece ya en el Libro Blanco de Educación de Adultos (M.E.C., 1986).

2. Esta propuesta metodológica ha sido utilizada para estructurar una propuesta de Diplomado en Educación Social con la especialidad de Educador de personas Adultas, en una ponencia presentada en la VII Jornadas Nacionales de