

UNA AGENDA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL AMBITO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. CLAVES DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR
*Departamento de Sociología
y Antropología Social
Universidad de Valencia*

RESUMEN

La presente reflexión trata de introducir una serie de proposiciones críticas, en clave sociológica, en torno a la cultura formativa de los Centros de Profesores (CEPs) y, dentro del marco que proporciona este espacio funcional, de manera más específica, al ámbito de la Educación de Personas Adultas. Coincidiendo con ambos intereses una de las ideas fuerza que sustenta esta reflexión es precisamente que la formación del profesorado también es educación de personas adultas. Para articular esta propuesta presento un instrumento formal al que denomino «agenda de formación». Esta agenda consiste en la sistematización de una serie de principios de acción reflexiva susceptibles de aplicarse en las prácticas formativas a través de modelos concretos. Al mismo tiempo, estos proyectos están informados tanto por una orientación a la investigación como por una clara intención de proyección social. Por último, se destaca la importancia de impulsar una cultura evaluativa para garantizar que la cultura formativa parta de supuestos educativos auténticamente democráticos, más allá de toda retórica aparente.

SUMMARY

The following reflection aims to introduce, from a sociological perspective, a series of critical proposals about the educational culture of Teacher Centres (Spanish CEPs) and more specifically, about the field of Adult Education. In close connection with these two focuses, the rationale behind the ideas forwarded in the paper is precisely that teacher education is to be regarded as also belonging in the domain of adult education. In order to articulate my suggestions, I have designed a formal instrument which I term «a formative agenda», i.e., the systematized expression of a set of principles on reflective action bound to be applied to educational practices through concrete models. At the same time, the specific projects which the agenda comprises share both a research orientation and a social con-

cern. Finally, a special emphasis has been given to the need of promoting an assessment culture in order to ensure that formative cultures shall be firmly rooted in genuine democratic processes beyond mere verbosity or empty rhetoric.

RAZONES DE UNA PROPUESTA

La tarea que me ocupa en Educación de Personas Adultas (EPA) ha estado orientada prácticamente desde el principio de mi trayectoria profesional hacia un proyecto de dinamización del sector, encontrando su continuidad en el ejercicio de la asesoría de EPA en un Centro de Profesores (CEP), y recientemente a través de mi incorporación a la comunidad universitaria, y desde el enfoque sociológico propio de la disciplina que imparto. En cualquier caso, mi labor desde el CEP me ha permitido una relación amplia y directa con la mayor parte del profesorado de EPA, estableciendo un puente o conexión entre la esfera de la formación en sus diferentes dimensiones y la esfera de la práctica cotidiana a través de la actividad docente. Desde esta óptica, el trabajo como asesor de EPA en el CEP se puede contemplar como una solución de continuidad sobre un fondo de cambio permanente, que puede permitir la introducción de mejoras cualitativas importantes. Las mejoras a las que me refiero son las que se derivan de la integración cada vez mayor en un proyecto educativo amplio. Al mismo tiempo, la perspectiva sociológica, y en particular la sociología de la educación, dota a la práctica de la reflexión necesaria para su mejor ejercicio. A partir de estos supuestos de práctica reflexiva quisiera introducir una serie de proposiciones críticas, en clave sociológica, en torno a la cultura formativa de los CEPs y en torno al sector de EPA, al que me siento estrechamente vinculado.

LA ESTRUCTURA DE UNA PROPUESTA

La propuesta que planteo para la asesoría de EPA de un Centro de Profesores podría catalogarse en la línea de lo que genéricamente denominaría «Formación en Acción». La elección es deliberada y pretende subrayar la necesidad de hacer de la formación del profesorado una ocasión de cambio y mejora profesional a partir tanto de la reflexión sobre la práctica como de la práctica reflexiva. Partiendo de este supuesto básico, y a efectos puramente expositivos, esta propuesta se articula en dos grandes apartados: Pensar la formación, y Hacer la formación. Aunque pensar y hacer, teoría y acción, son dimensiones estrechamente relacionadas, en la primera parte expondré el marco o justificación teórica del proyecto y en la segunda parte expondré de manera más sistematizada las propuestas prácticas que se irán desprendiendo de las consideraciones anteriores. Con el fin de establecer un puente entre la teoría y la práctica, así como entre los hechos y las posibilidades, iré enumerando al final de cada apartado principal o de algunos enunciados puntuales una *propuesta concreta de actuación* (bajo las siglas P.A.). Esta propuesta no pretende resolverse como un supuesto dogmático y estático, sino que pretende sentar *un principio de acción basado en la reflexión previa*. La relación de

todas y cada una de las P.A. que se van trazando en el proyecto proporciona lo que denomino una *agenda formativa*, esto es, una serie de momentos y de elementos abiertos para un programa de acción formativo y trans-formativo, así como algunas claves a tener en cuenta para trazar itinerarios formativos desde una doble y complementaria posición: la asesoría de EPA, por lo que se refiere al área específica de intervención, y la pertenencia a un equipo pedagógico del CEP por lo que se refiere al trabajo colaborativo. Esta agenda se va trazando a lo largo de este proyecto teniendo en cuenta tres aspectos: la teoría (pensar la formación), la práctica (hacer la formación) y, entre una y otra, la experiencia individual y colectiva (práctica reflexiva y reflexión actuante) desde lo que denomino la *cultura formativa del CEP*. El telón de fondo sobre el que se despliega este proyecto lo proporciona necesariamente el proceso de Reforma Educativa en general, en sus dos fases principales, experimentación e implantación, así como la LOGSE en particular, como marco normativo de la ordenación del sistema educativo. Sobre este fondo, la propuesta tiene que contar en todo momento con dos escenarios al menos, a los que me remitiré en clave sociológica: el primero es el que se refiere a la formación del profesorado en general, y el segundo es el relativo al ámbito de la educación de personas adultas y a la formación del profesorado que se ocupa de este sector educativo. Mi reflexión y mis propuestas tendrán en cuenta ambos escenarios al mismo tiempo. Así como también tendrán en cuenta que, aunque la tarea para la que se traza este proyecto es específica, ello no significa que sea aislada, y por tanto debe contar con una cooperación estrecha y coordinada con una comunidad de trabajo determinada, con la que tendrá que compartir demandas, intereses y quehaceres. Como ilustración práctica de todos estos aspectos, y como apuesta decidida en favor de la función investigadora que han de asumir los CEPs, propongo que éstos puedan ir convirtiéndose progresivamente en espacios amplios de investigación, de carácter disciplinar e interdisciplinar. Por supuesto, todo lo apuntado hasta aquí supone una firme defensa en favor de una concepción del CEP con rasgos que le son propios, como propiciador de una cultura formativa propia, y cuyos rasgos principales espero que quedarán suficientemente explicitados a lo largo de esta propuesta. Para concluir, en coherencia con cuanto sostengo en estas páginas, esta propuesta cumplirá su cometido si puede considerarse un auténtico instrumento formativo.

I. PENSAR LA FORMACION

1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1.1. *Sobre La Formación Del Profesorado En General*

La figura del educador está adquiriendo en la actualidad una importancia creciente. La sociedad espera mucho de sus educadores, ya que la velocidad de los cambios sociales aumenta la complejidad de las necesidades y demandas socio-educativas y culturales, lo que, directamente, repercute en la profesión docente.

Del educador se espera, pues, que sea capaz de preparar a la ciudadanía para afrontar los problemas del presente y los retos del futuro. Por ello, el educador ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica, haciendo de la misma un ejercicio dinámico de innovación y reflexión. Lejos de ser un mero aplicador de otras instancias de decisión, el profesorado tiene que estar preparado para conocer la diversidad de opciones metodológicas y disciplinares, de manera que pueda elegir la que mejor se ajuste a su contexto y a su práctica docente.

La Reforma educativa ha propugnado un nuevo perfil profesional como condición necesaria para introducir los cambios a los que apunta el nuevo modelo del sistema educativo. Este perfil pasa por otorgar al profesorado un mayor y más activo protagonismo, exigiéndole al mismo tiempo más preparación, más autonomía y más responsabilidad. Como consecuencia, es ahora el profesorado el encargado de elaborar y poner en marcha el proyecto curricular, así como de diseñar, junto con otros agentes implicados, el proyecto educativo del centro. Es el encargado, en definitiva, de asumir de manera colectiva una cultura pedagógica que pasa por la toma de decisiones para adecuar los objetivos de la enseñanza a las características del alumnado, teniendo en cuenta los principios de igualdad de oportunidades y de respeto a la diversidad, así como por favorecer la realización de aprendizajes significativos y relevantes en el marco de un sistema de enseñanza comprensivo y plural, y también por la toma de conciencia de la necesidad de aprender a aprender, es decir, de estar siempre en un proceso de formación permanente. Pero asumir todas estas variables que intervienen en el nuevo perfil del profesorado exige necesariamente un cambio de actitudes.

P.A. (1) Efectivamente, el profesorado tiene que creer y verse implicado de manera muy directa en la nueva lógica que se desprende del mapa de la reforma. Para interpretar de manera efectiva ese mapa, y recorrer los nuevos territorios pedagógicos y didácticos que en él se apuntan, el profesorado necesita reconstruir el sentido de su propia tarea educativa, y para ello precisa de elementos mínimos de información, pero sobre todo de estrategias de formación y autoformación que le guíen en su recorrido curricular y didáctico, y es éste uno de los principios prioritarios que deben guiar la acción de los CEPs.

En ese sentido, La LOGSE, en el título IV referido a la calidad de la enseñanza, se pronuncia de manera muy clara acerca de la importancia de la formación permanente reconociendo que ésta «constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.» (art. 56.2) Precisamente, la función de los CEPs como instancia de formación del profesorado y como agencia para mejorar la calidad de la enseñanza recoge en buena medida la filosofía propuesta en el articulado de la LOGSE.

En el marco de esta propuesta, todo esto que es cierto para la enseñanza en cualquiera de sus niveles, cobra especial relevancia en el sector de EPA, tanto por las peculiaridades de la propia profesión como por lo singular de la formación.

1.2. *Sobre La Formación Del Profesorado En Educación De Personas Adultas*

En efecto, si queremos describir la situación de las figuras implicadas en tareas educativas de personas adultas en cuanto a su preparación para llevarlas a término, podemos extraer, al menos, una serie de notas previas:

- El educador de personas adultas tiene una carencia de formación inicial específica del sector en el que va a trabajar.
- El lugar de procedencia de los educadores de EPA son las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB y, ocasionalmente, otros ámbitos universitarios o espacios educativos.
- En general, el educador de EPA es un profesor de EGB que va adquiriendo una formación en las tareas de EPA a partir de la misma experiencia, sin referencias teóricas o periodos prácticos anteriores y, por tanto, sin una cualificación profesional específica validada para ejercer esta profesión. Una profesión, además, que bajo un solo nombre genérico reúne múltiples y heterogéneas funciones. Esta situación ha comenzado a cambiar cualitativamente, sin embargo, a partir de la reciente infraestructura formativa que proporciona la red de asesorías de los CEPs, y este proyecto apuesta por profundizar de manera crítica en las mejoras emprendidas y en los cambios necesarios en el marco de la Reforma, a la que el sector de EPA, a pesar de ser sistema no obligatorio, no es en absoluto ajeno como ya he argumentado con más detalle en otra reflexión (véase «Educación de personas adultas y emancipación social», en bibliografía al final).

Estas características responden, sin duda, a un perfil de educador muy determinado: el profesor de EGB reconvertido en educador de EPA intencionalmente (a través de un concurso o procedimiento similar) o no (mediante asignación de destino provisional) y que se ocupa habitualmente del aspecto más instructivo de la formación. Pero esta figura constituye tan solo una pequeña parcela del amplio espectro de perfiles que vienen a incidir en el terreno de EPA.

Por ello, con el fin de cubrir las lagunas formativas del profesorado, conviene poner en marcha actuaciones de perfeccionamiento permanentes desplegadas en tres momentos, de acuerdo con los destinatarios a los que van dirigidas:

- Perfeccionamiento inicial para los nuevos educadores que se incorporan a esta modalidad educativa, principalmente procedentes del llamado sector municipal que, debido a su amplia casuística contractual, sufre una gran inestabilidad en su función docente.
- Perfeccionamiento continuado para los educadores de personas adultas en general, aquellos que sin precisar un perfeccionamiento inicial porque poseen cierta experiencia, necesitan una actualización y una profundización mayor a partir de su experiencia previa.
- Perfeccionamiento especializado para los educadores que ya tienen un grado de experiencia y de reflexión más avanzado que el inicial y que pueden garantizar el desarrollo de proyectos a medio y largo plazo que sirvan para aumentar la calidad de la enseñanza.

Para que esta formación sea posible y efectiva es preciso contar desde los CEPs en tanto que órganos propios de formación y dinamización del profesorado, con aquellas instancias (Administración educativa, Universidades, Movimientos de Renovación Pedagógica,...) los recursos (materiales y humanos) y los mecanismos necesarios (convenios, colaboraciones). En cuanto a las tendencias más recientes en esta formación permanente en el ámbito que nos ocupa, podemos afirmar que se vertebran alrededor de tres ejes fundamentales, en los que se centrarán también nuestras propuestas:

P.A. (2): La formación centrada en el contexto situacional, a partir del llamado *principio de contextualización*, y que encuentra su mejor expresión en la modalidad de formación en centros.

— La participación de los educadores en el proceso de reforma a través del análisis y la realización de las ejemplificaciones curriculares en sus distintos grados de concreción de acuerdo con los Diseños Curriculares que se establezcan, sin perder de vista la próxima incorporación del tramo de secundaria obligatoria siguiendo la aplicación de la LOGSE.

— La participación de los educadores en la planificación y evaluación de los planes de formación permanente, a partir del llamado *principio de autoformación conjunta*. Este proceso puede ser puesto en marcha aprovechando la estructura de los centros de EPA en diferentes modelos organizativos según respondan a agrupamientos locales, comarcales, etc y a formas de coordinación determinadas, a partir de las cuales pueden establecerse criterios para exponer necesidades formativas por parte de los centros de EPA y vías de asesoramiento desde los centros de profesores.

No obstante, y teniendo en cuenta la actual tipología tanto de los agentes implicados como de los campos de incidencia en EPA, el nivel de generalización establecido sobre la formación de los educadores de EPA no debería hacernos olvidar la relación de esta formación con una serie de situaciones y programas que, por otra parte, ya están encontrando un tratamiento propio dada su importancia. Nos referimos, entre otros, al trabajo con necesidades educativas especiales y con minorías étnicas, a los procesos de alfabetización, a la transición de los jóvenes a la vida activa, a la compensación de las desigualdades educativas, a la inminente puesta en marcha de programas de garantía social, etc..., áreas con las que se podría establecer especial coordinación.

De esta manera, podemos afirmar que los presupuestos teóricos sobre la formación de los educadores, susceptibles de generalización, no han de servir para reducir la diversidad de planteamientos que, de hecho, se dan en la práctica cotidiana, sino para guiarlos con criterios racionales. Asistimos en la actualidad a un momento claro de consolidación y despegue en el campo de EPA. La implicación cada vez mayor de distintas instancias así como la participación desde distintas esferas de la sociedad puede, sin duda, enriquecer el debate que se viene manteniendo sobre la EPA en general y sobre la formación de los educadores en concreto, así como las estrategias para que ésta última se convierta en un proyecto cada vez más verosímil.

2. MARCOS TEÓRICOS

2.1 *La EPA Como Proyecto De Transformacion Social*

Desde el punto de vista teórico, en cuanto a su fundamentación y justificación, nuestra actual Reforma del Sistema Educativo bebe directamente de lo que se ha dado en llamar una serie de «fuentes curriculares». La importancia de considerar el tema de las fuentes curriculares referidas a la EPA es doble.

Por una parte, la EPA no es ajena al espacio que dibuja la Reforma ni a los presupuestos en que se basa. En efecto, el campo de la educación de personas adultas, por lo menos aquel segmento cuya institucionalización y organización le permiten participar en las reglas del sistema educativo, es subsidiario de la Reforma Educativa, hasta el punto de que los cambios internos de la EPA, así como los ajustes y conexiones necesarios para ubicarla en esta Reforma, sólo se harán efectivos cuando ésta ya se haya implantado en el resto de tramos educativos.

Por otra parte, y en consecuencia, parece necesario conocer no sólo el mapa de la Reforma, sino el territorio de la misma, para desplazarnos por él reconociendo las implicaciones que puede pisar un terreno, y no otro. De lo que se trata es de conocer más para comprender mejor, y comprender mejor para estar en condiciones de actuar de manera reflexiva.

Las así denominadas «fuentes curriculares» son los factores que determinan o fundamentan un currículum desde diferentes enfoques o perspectivas con el fin de dotarlo de legitimidad. Las fuentes son el principio explicativo o la raíz de la Reforma. En el caso de esta Reforma, y concretamente a través del Diseño Curricular Base (DCB) se ha optado por elegir cuatro fuentes curriculares, que son las que a su vez nos remiten a una serie de fuentes o áreas del saber: En este caso son: la psicológica, la sociológica, la pedagógica y la epistemológica. Si acudimos a la letra del propio DCB: «El currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, e igualmente qué, cuándo y cómo evaluar. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferente.»(DCB, 1989: 22)

La naturaleza y origen de estas fuentes en EPA tienen una historia y una literatura reciente que le son peculiares. Efectivamente, en nuestro país tiene lugar en la década de los 80 una etapa de eclosión de la EPA. La progresiva institucionalización de la misma a partir de las orientaciones de 1974 (apéndice de la Ley General de 1970) y de una serie de medidas legislativas en las que éstas se iban desplegando, no estaba exenta de contradicciones y conflictos. Es precisamente en este momento de expansión y en el seno de estas contradicciones que se van generando donde se reemprenden los primeros estudios y análisis de educación de personas adultas. A partir de entonces, toda una literatura está comenzando a incrementarse, contribuyendo a hacer de la EPA un lugar de encuentros interdisciplinar y un objeto de atractivo académico. De entre esta literatura, conviene que nos fijemos en los documentos generados en el contexto de la Reforma, además del ya mencionado DCB.

El primero al que hay que referirse, pensando en la propia reforma que lleva a cabo la EPA dentro de la presente Reforma y por seguir una secuenciación cronológica, es el meritorio Libro Blanco de la Educación de Adultos que, de manera curiosamente significativa, se adelanta tres años a la redacción del Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo. Su publicación, tras un periodo de debate en el que participaron educadores y educadoras de personas adultas y distintos sectores vinculados con la EPA, responde al intento de favorecer las condiciones y sensibilizar a las instancias competentes para la realización de un nuevo marco legal en el que se encuadraría la nueva educación de adultos. Buena parte de sus reflexiones no sólo conservan su vigencia, sino que incluso continúan resultando poderosamente innovadoras. Paradójicamente, el adelanto de su publicación respecto al Libro Blanco del Sistema Educativo contrasta con la demora que está encontrando su concreción en el plano normativo como Ley de Educación de Personas Adultas, (ya alcanzada en Andalucía, Cataluña y Galicia, y próxima a obtener en la Comunidad Valenciana).

El segundo documento al que hay que aludir es el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) que dedica expresamente su capítulo XII a la EPA. En este cabe resaltar que «el concepto de formación básica o educación de base es una idea recurrente de todo el discurso educativo actual» (p. 199), y el ámbito de la EPA no sólo no permanece ajeno a tal noción, sino que se lo apropia de una manera peculiar. En el contexto de EA, la «educación básica» adquiere rango propio y sustituye a otras que en etapas anteriores habían alcanzado la misma primacía (así, ya no se habla de «alfabetización»).

Por último, el tercer texto al que me remito es el que se incluye en la LOGSE. Esta Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, como concreción normativa y jurídica de la filosofía que se había plasmado un año antes en el Libro Blanco, encuentra un buen reflejo de la misma en su exposición de motivos. A la EPA se le reserva, en esta Ley, un apartado propio, el título tercero. Este título parece desmarcar a la EPA, formalmente al menos, tanto de las enseñanzas de régimen general como de las de régimen especial, así como del aspecto compensador al que se dedica otro título específico. El futuro de la Educación de personas adultas en cada una de las Comunidades Autónomas va a depender inevitablemente de la forma en que está modalidad aparece prefijada en la LOGSE, así como del cambio en la organización del Sistema Educativo que esta ley puede suponer.

La Ley garantiza en su artículo 52, apart. 1, así como en su artículo 53 apart. 3, la existencia de una «oferta adaptada» y de una «oferta específica» tanto para las «personas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica», como las personas que quieran «cursar el bachillerato y la formación profesional».

Desde la LOGSE primero, y desde el Diseño Curricular de manera complementaria, se amplía el concepto de educación de personas adultas a partir de su reconocimiento como un derecho básico, educativo y social, de la ciudadanía: ya no se concibe solo como un programa remedial de los déficits del pasado, sino también y sobre todo, como un proyecto de transformación social y de construc-

ción del futuro. Tal es el reto que ahora mismo debe afrontar el sector de educación de personas adultas: un reto cuyo protagonista más directo es el propio profesorado y que, por tanto, afecta directamente a los procesos de formación que se emprendan para responder positivamente a los desafíos que presenta la reforma de la EPA.

P.A. (3): Es necesario trazar el mapa de intereses y necesidades de formación de los sectores implicados en el ámbito de EPA, así como establecer prioridades explícitas de la administración educativa, de las instituciones y del profesorado mediante un proceso colectivo de participación, de diálogo y de consenso.

2.2. *La Formación Del Profesorado También Es Educación De Personas Adultas*

La expansión de la EPA y su reconocimiento institucional pleno contrastan con una cierta visión restringida de la misma, que la ha identificado hasta hace bien poco con una ecuación tan chata como sesgada, a saber: EPA=Graduado Escolar. Esta concepción, que confundía la parte (una muy mínima parte) con el todo, ha supuesto un reduccionismo que asimilaba educación permanente con escolarización permanente. Nada más lejos de la realidad, como hemos intentado mostrar en el apartado anterior. Una visión que intenta alejarse de esta concepción lastrada es la que hace de la educación de personas adultas una expresión particular de una dimensión educativa y social mucho más amplia. «En realidad, la educación de adultos es hoy parte de un proyecto educativo permanente y no sólo una educación supletoria; es éste un cambio muy importante porque transforma la concepción misma de toda la educación escolar y de adultos.» (Gelpi, E., 1994: 31)

Desde esta dimensión, que hace de la educación de adultos un proyecto educativo y social cambiante, continuo y plural, dirigido a diferentes públicos y basado en el derecho fundamental de todo ser humano a su educación, no es difícil entender que la formación del profesorado no es sino una concreción de la educación permanente en general y de la educación de personas adultas en particular.

Así lo ha entendido la LOGSE al poner el acento ya desde su explicación de motivos en la importancia de los procesos de educación permanente. La siguiente definición podría aplicarse perfectamente al campo de la formación del profesorado: «Autoformación, en ese sentido, es el proceso de aprendizaje mediante el cual educadores/as y usuarios/as participan, conjuntamente, en la vivencia de nuevas formas de acceso a la comprensión de la realidad y del protagonismo social, reafirmando, de esa forma, el papel activo de todas las personas implicadas en la propuesta de estrategias de acción dirigidas a dar respuesta a las necesidades detectadas como consecuencia del proceso de contextualización previo.» (DC-FBPA, 1994: 35)

P.A. (4): Hay que analizar qué ámbitos formativos favorecen más el desarrollo de la cultura propia de cada grupo y potenciar itinerarios formativos flexibles y abiertos, que impulsen dicha cultura. Es necesario para ello trabajar para que vaya

calando en el profesorado (incluyendo aquí las asesorías) una sensibilización y un conocimiento mayor del ámbito de educación de personas adultas, rompiendo la concepción estrecha y caduca de la misma en favor de una visión transformativa, en la que poder sentirse directamente implicado.

3. FINALIDADES

3.1. *En Relación A La Formación General Del Profesorado*

El título IV de la LOGSE referido a la calidad de la enseñanza señala la formación del profesorado como uno de los factores que favorecen esta calidad y a la que se debe prestar especial atención, y afirma en su art. 56 que «la formación del profesorado constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros».

P.A. (5): Ayudar al profesorado a analizar y redefinir sus propias necesidades formativas derivadas de la implantación de la reforma educativa, así como asesorarlo en la reflexión sobre su práctica en el marco del nuevo modelo del sistema educativo, apoyando en dicho proceso las medidas de normalización lingüística.

3.2. *Relativas a La Asesoría*

Teniendo en cuenta las peculiaridades del sector de EPA, así como el marco que le proporciona el resto del sistema educativo, y contando con las coordinaciones necesarias en este contexto, los objetivos a conseguir son los siguientes:

a) Avanzar en el proceso de actualización y perfeccionamiento específico del sector EPA, desde la perspectiva de la renovación e innovación pedagógica.

b) Facilitar los mecanismos necesarios para que ese proceso se lleve a término, estimulando la creación de grupos de trabajo, seminarios, intercambio de información y experiencias, con el fin de potenciar proyectos e investigaciones de distinta índole y de dar salida a la producción de materiales didácticos.

c) Ampliar la red de formación de educadores de EPA, respondiendo a sus demandas y dando soporte a las iniciativas profesionales surgidas de la experiencia diaria.

d) Contribuir a la mejor experimentación y despliegue del nuevo diseño curricular y de la reforma educativa aplicada a la EPA.

e) Proporcionar al sector de EPA el estatuto y la especificidad que merece en el contexto de la educación, elevando de esta manera la calidad de la enseñanza.

f) Desarrollar las iniciativas institucionales necesarias para armonizar los criterios de la formación del profesorado y los objetivos que sustenta la filosofía de la EPA.

P.A. (6): Favorecer, en la medida de lo posible y desde la asesoría de EPA, la creciente presencia institucional del sector de educación de personas adultas desde la

perspectiva de la educación permanente y de una educación para todos hasta alcanzar la importancia que ahora mismo tiene en los países europeos. Esta propuesta pasa por pequeñas medidas a introducir en la propia «casa», esto es, en el propio CEP, de manera que el equipo pedagógico llegue a asumir que la formación del profesorado también es una expresión particular de la educación de personas adultas entendida en su sentido más amplio. Una propuesta interesante, así, es la posibilidad de reservar en algunas actividades puntuales de formación específicas de EPA un pequeño porcentaje al profesorado del sistema ordinario y, a la inversa, reservar en algunas actividades puntuales de formación del resto de asesorías un pequeño porcentaje al profesorado de EPA. Esta iniciativa puede evitar el riesgo de incurrir en la endogamia, al tiempo que propicia el respeto a la diversidad de culturas educativas distintas, pero que deben evitar quedar distantes.

3.3. *Relativas A Las Líneas De Actuación Del CEP*

a) Colaborar activamente en los distintos planes de actuaciones trazados por el equipo pedagógico del CEP.

b) Colaborar activamente en aquellos planes que la Administración educativa asigne al CEP para su diseño, organización y puesta en marcha.

c) Contribuir a la *mejora formal y sustantiva de la imagen del CEP como servicio público* destinado a la comunidad educativa en general y a la escuela como ámbito institucional en particular.

d) Favorecer aquellos aspectos de gestión y organización propios del CEP en tanto que unidad administrativa y funcional de formación del profesorado.

e) Estimular y propiciar la coordinación del CEP con otras agencias de formación del profesorado similares, así como con aquellas instancias que puedan incrementar el alcance y la eficacia de las funciones propias de éste CEP.

f) Profundizar en aquellos rasgos que permitan *identificar el CEP con una institución comprometida con la sociedad actual desde su dimensión formativa*: a través de su apuesta clara y decidida por una escuela pública en sus diferentes tramos y diversificaciones curriculares, por un proyecto intercultural y solidario con las desigualdades educativas y con las necesidades educativas especiales, por una creciente normalización lingüística allí donde ésta sea necesaria en situaciones de diglosia, por un instrumento de transformación social a partir de la educación de personas adultas, ...

g) Avanzar, en definitiva, en la consecución de todos aquellos elementos que puedan hacer del CEP una cultura formativa propia, con todo lo que ella pueda tener de particular pero también, y sobre todo, de universal.

P.A. (7): Propiciar actitudes positivas en el profesorado hacia su propia formación, e intentar consensuar con el colectivo de profesores interesados aquellas actividades que requieran de su participación directa, de manera que se pueda avanzar hacia un modelo cada vez más implicativo. Propiciar, para ello, procesos de autoformación y de intercambio y construcción de conocimiento entre las distintas asesorías del CEP de pertenencia.

II. HACER LA FORMACIÓN

4. LA CULTURA FORMATIVA DEL CEP: ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

4.1. *Contexto Socio-Educativo*

El preámbulo de la LOGSE proporciona el marco idóneo para comprender el contexto socioeducativo que ha de tener en cuenta una institución educativa como es un Centro de Profesores: «Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. (...) De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.» Una escuela preparada y que prepare «para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad» necesita de profesionales conscientes y comprometidos con la propia tarea de enseñanza-aprendizaje que la propia sociedad les ha encomendado. Por ello de la misma manera que en el CEP se considera que el profesorado es el auténtico protagonista de la reforma educativa, también se apuesta por considerar esencial la tarea directa de los asesores y asesoras en su intervención y relación con los centros educativos, y en departamentos, equipos o claustros completos, priorizando esta tarea colectiva sobre la individual, ya que la acción formativa sobre un sólo individuo es menos efectiva en cuanto a su repercusión en un centro, puesto que si un o una docente se desplaza del centro para participar en un curso y luego regresa al mismo y se encuentra aprisionado por la estructura, su tarea formativa habrá sido tan poco útil como ineficaz.

4.2. *Necesidades Formativas*

La formulación de necesidades formativas que aquí voy a apuntar se orienta a detectar posibles cambios que permitan modificaciones y mejoras sustantivas en el ejercicio de la profesión docente, y ello teniendo en cuenta el marco que proporciona el espacio educativo e institucional de un Centro de Profesores, así como, además, el contenido propio del ámbito de EPA. Para ello, quizá resulte clarificador poner en correspondencia estas necesidades con una serie de propuestas que se centrarán en tres aspectos o esferas de actuación estrechamente vinculados entre sí.

A) *Formación*: Cuando hablamos de formación estamos aludiendo a varias cosas al mismo tiempo. Por lo menos hablamos de tres aspectos: in/formación, auto/formación y trans/formación.

A.1. *In/formación*: Qué duda cabe que a la base de cualquier proceso de formación se halla un componente de información. En una sociedad de cambios acelerados y de complejidad creciente como la nuestra, lo importante no es tanto

acumular información de manera indiscriminada, sino tener un mejor acceso a la información que nos es necesaria. Esto, aplicado a nuestro caso, se traduce en facilitar mecanismos para generar una buena gestión y distribución de cuanta información resulta funcional para el desempeño de nuestra profesión.

A.2. *Auto/formación*: La autoformación es una exigencia necesaria para llevar a buen término cualquier proceso de formación que se quiera emprender. Cuando hablamos de autoformación pensamos en la articulación de una serie de propuestas dirigidas a los centros y al equipo o claustro correspondiente antes que a las personas consideradas de manera aislada. Sin negar el valor que posee la formación individual, parece más razonable y prioritario fomentar el perfeccionamiento colectivo, de manera que el destinatario del reciclaje sea un grupo o conjunto de profesionales, haciendo de este modo mucho más provechoso el proceso de reciclaje, así como contribuyendo de paso a una mayor democratización de las acciones formativas.

A.3. *Trans/formación*: Por transformación entendemos los cambios generados como consecuencia de los factores enumerados antes. Estos cambios deben reflejarse en distintos aspectos. En primer lugar, en un cambio de actitud hacia el propio trabajo del que se es responsable, fomentando la valoración creciente hacia el mismo. En segundo lugar, en la introducción de innovaciones de carácter didáctico y metodológico, haciendo de la educación con personas adultas un ámbito de experimentación y renovación constante.

B) *Intercambio*: El aspecto del intercambio está en consonancia con la pretensión de construir un espacio de formación lo más extenso, crítico y dinámico posible con el fin de alentar las lógicas aspiraciones del profesorado de EPA respecto a su conocimiento, su experiencia y su perfeccionamiento profesional. Todo ello comporta un análisis de la realidad educativa, apoyándose en elementos teóricos y prácticos, una reflexión sobre su trabajo cotidiano, acompañada de propuestas metodológicas innovadoras, la apertura de un diálogo, un debate y un intercambio sobre el propio quehacer profesional.

C) *Investigación*: La investigación, entendida en su acepción más amplia, es el principio metodológico del resto de aspectos que hemos enunciado. La investigación integrada en el curso de la acción supone la interrelación entre teoría y práctica, acción y reflexión, formación e intercambio. Cultivar una actitud investigadora supone tener una actitud abierta y una disponibilidad total hacia nuevos aprendizajes. La investigación presupone una capacidad para cumplir de manera efectiva la fórmula «aprender a aprender» y «aprender a emprender» en un contexto de educación permanente. Al mismo tiempo, la investigación es una condición imprescindible para el desarrollo, de ahí el énfasis puesto recientemente en este modo de concebir el trabajo, vinculando educación, cultura, empleo y progreso. En definitiva, el estímulo a la investigación es incuestionable si se piensa que está en la base de todo proceso de formación.

P.A. (8) «Se haría necesaria una investigación sobre necesidades de formación (...) atendiendo tanto a las necesidades percibidas por los propios profesores como especialmente a las necesidades derivadas del sentido de la enseñanza en los dife-

rentes ámbitos en los que la EPA tiene responsabilidades. Para el contraste de este diagnóstico sería interesante la realización de algún tipo de evaluación de las prácticas y problemas específicos de la enseñanza en los centros de EPA: Evaluación que habría de ser realizada previamente al diseño de los programas de formación.» (*Informe final de evaluación externa del curso de formación de EPA*, 1994: 86)

5. PROPUESTAS CONCRETAS DE ACTUACIÓN

Puesto que una propuesta de esta naturaleza no parte de cero sino que cuenta con un periodo previo de trabajo en formación del profesorado y en un CEP determinado, quizá resulte oportuno señalar, a modo de ilustración, que el curso 1991-1992, el mismo en que comienza la implantación del nuevo sistema educativo, se puso en marcha por primera vez la asesoría de EPA en los Centros de Profesores de la Comunidad Valenciana. Este hecho, que tal como se lleva a cabo en nuestro territorio, constituye una situación sin precedentes en el resto del Estado español, significa un reconocimiento formal de la EPA como sector educativo con peso y con características propias, aunque vinculado al resto del sistema educativo ordinario.

Sin perder de vista los aspectos anteriormente trazados, me centraré en una serie de criterios a tener en cuenta para seguir avanzando en los itinerarios formativos ya iniciados y en aquellos aspectos previos que hasta ahora han venido explicitándose de una manera general. Para ello, articularé mi propuesta en torno a tres ejes de referencia que considero imprescindibles y que son dimensiones que se deben complementar necesariamente.

a) Coordinación: En primer lugar me referiré a la coordinación con el equipo que configura el propio CEP de pertenencia. Si algo caracteriza sobremanera a los Centros de Profesores es su complejidad, tanto por lo que se refiere al número de asesorías como a la diversidad de las mismas, que cubre la totalidad de niveles educativos (infantil, primaria, secundaria) y otras áreas complementarias a éstos como Compensación de las Desigualdades Educativas, Interculturalidad, Necesidades Educativas Especiales y la propia EPA. A ello hay que añadir que el área de influencia de los CEPs no se reduce sólo a la localidad (ya sea rural o urbana), sino que tiene en la mayoría de los casos proyección comarcal, en algunos provincial y en otros de Comunidad. Todos estos factores suponen a un tiempo una mayor dificultad, pero también una mayor pluralidad de situaciones y, por ende, un mayor enriquecimiento a la hora de diseñar y gestionar la *agenda formativa*. Sin embargo, todo esto no hace sino subrayar la necesidad de establecer criterios de organización claros que pasan por diferentes vías de coordinación en función del plan de formación previsto y de las necesidades e intereses formativos detectados:

P.A. (9): La coordinación, entonces, se articulará de diferentes maneras: (1) con el propio equipo de la asesoría, en este caso de EPA, tanto a nivel provincial, como interprovincial y de Comunidad, en función de la dimensión de las actividades programadas y siempre para consensuar criterios comunes y complementarios de actuación; (2) con el equipo pedagógico del propio CEP, para diseñar el plan

específico del CEP y las responsabilidades y tareas de cada asesoría dentro de éste; (3) con los propios centros educativos con los que se va a trabajar a partir de la oferta de formación en centros en la doble modalidad (propia u ofertada por el CEP); (4) con la Administración educativa de la que dependen orgánicamente los CEPs; (5) con la Inspección Educativa para que intervenga en procesos tanto de evaluación como de formación puntual y de apoyo a los centros; (6) Con otras unidades de la Administración educativa así como con otras administraciones públicas: Trabajo, Sanidad,...; (7) Con la Universidad y con el Servicio de Formación Permanente de la misma; (8) con los movimientos de renovación pedagógica; (9) En el caso específico de EPA, con el amplio campo de la iniciativa y de los agentes sociales...

b) Adecuación: En segundo lugar, las líneas de coordinación enumeradas tendrán que obedecer a una necesaria armonización con el proyecto global del CEP, según los supuestos defendidos por la propia dirección del CEP. Suscribimos como síntesis de éstos, y como propuesta global para los CEPs :

P.A. (10): Convertir los CEPs en elemento básico de ayuda al profesorado en el diseño y desarrollo curricular además de tratar de que éstos encuentren en este proceso de elaboración una forma positiva de entender el perfeccionamiento de su propia profesionalidad y, teniendo en cuenta las peculiaridades del profesorado al que hay que dirigirse conseguir que haya una actitud positiva del profesorado participante en las diversas actividades.

6. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA TRES AÑOS

El *contenido de la investigación* se centra en el análisis del analfabetismo funcional y en el estudio correlativo de estrategias de alfabetización funcional. La *justificación teórica* para realizar un proyecto de investigación desde el CEP responde a la necesidad de proporcionar elementos científicos a los procesos de formación de los educadores de EPA en ejercicio, con la finalidad de introducir innovaciones educativas fundamentadas en análisis teóricos y empíricos. El hecho de centrarme en una investigación sobre AF obedece a la importancia y la complejidad creciente que está alcanzando el fenómeno del analfabetismo funcional en sociedades avanzadas como la nuestra, y a la relación directa que tiene con la definición de formación básica desde la EPA. Los *objetivos* que pretende alcanzar esta investigación son:

- a) contribuir al desarrollo científico del ámbito de EPA.
- b) contribuir a las investigaciones que en este ámbito se están realizando en nuestro país y a nivel europeo.
- c) desarrollar líneas de investigación relacionadas con la EPA y con la AF.
- d) proporcionar el intercambio de estas líneas de investigación con otros centros educativos y de formación del profesorado que desarrollen iniciativas de este tipo.
- e) ir creando una red y una comunidad de investigadores de y en EPA.

Los *procedimientos* para poner en marcha este proyecto de investigación son a través de los propios itinerarios formativos en sus diferentes modalidades, y contando con la coordinación con el equipo pedagógico del CEP y de área interceps.

Este proyecto de investigación se despliega en una serie de tres *líneas abiertas de investigación: didácticas, dinámicas y metodológicas*.

1. *Didácticas*: Consiste en trabajar a partir de una serie de programas centrados en estrategias didácticas y curriculares en relación con la AF. Así:

- Programa 1. Estilos de aprendizaje en la vida adulta.
- Programa 2. Adquisición y tratamiento de habilidades numéricas en la vida adulta (numeracy)
- Programa 3. Adquisición y tratamiento de habilidades básicas, orales y escritas, en la adultez (literacy)
- Programa 4. Participación de las personas adultas en los propios procesos de autoaprendizaje para su formación básica.
- Programa 5. La selección cultural para un curriculum de AF en EPA.

2. *Dinámicas*: Consiste en trabajar a partir de una serie de programas centrados en experimentar estrategias dinámicas y situaciones generadoras para el tratamiento de la AF desde los centros de EPA.

- Programa 6. Los «cuadernos de diálogo» en la clase de alfabetización
- Programa 7. Alfabetización e inserción socioprofesional
- Programa 8. Alfabetización y NT: propuestas de lecturización y alfabetización informatizadas, uso del fax y de redes informáticas.
- Programa 9. Producción y tratamiento de textos, individuales y colectivos: gestión y difusión de la información.
- Programa 10. Interculturalidad: AF y minorías étnicas.

3. *Metodológicas*: Consiste en trabajar a partir de una serie de programas centrados en el uso de metodologías cualitativas (cada una de las cuales tiene un amplio soporte teórico y un uso frecuente desde diferentes disciplinas) para la comprensión e interpretación del AF:

- Programa 11. Grupos de discusión
- Programa 12. Entrevistas en profundidad
- Programa 13. Relatos de vida.
- Programa 14. Observación sistemática.
- Programa 15. Diálogos reflexivos.

P.A. (11): Este proyecto constituye en sí mismo un conjunto de propuestas de actuación, algunas de las cuales ya han quedado introducidas en cursos anteriores, para la formación del profesorado en EPA. Esta propuesta constituye también un subproyecto dentro de la propuesta más amplia de «formación en acción» en la que se enmarca esta reflexión, y contribuye a redefinir lo que he denominado antes la *cultura formativa del CEP*.

7. UNA AGENDA DE FORMACIÓN EN ACCIÓN

Lo que denomino *agenda de formación* no es sino la síntesis y la interrelación (pues aquí el todo es algo más y diferente que la mera suma de las partes) de las diferentes propuestas de actuación (P.A.) que han aparecido en cada uno de los diferentes apartados de los que consta este proyecto. *La agenda de formación, así, estaría compuesta por aquellos principios de acción susceptibles de aplicarse en las prácticas formativas a través de medidas concretas y puntuales, así como de formas de concebir y organizar el trabajo en relación con el equipo pedagógico del CEP.* Por supuesto, cada una de las propuestas obedecen a criterios diferentes en función del contexto o del marco al que remitan. No es lo mismo hablar de la formación general del profesorado que de la imagen corporativa del CEP, o de los ámbitos de actuación de la asesoría de EPA, o de la evaluación, etc... De cualquier manera, esta agenda ha procurado ir construyéndose a partir de diferentes criterios, e intentando complementar aspectos que, lejos de ser dicotómicos, se enriquecen con su complementariedad. Así, esta agenda ha procurado tener en cuenta la dimensión individual y la colectiva, la experiencia y la racionalidad, los límites y las posibilidades, los hechos y los valores, la igualdad educativa y la diversidad cultural, la crítica y la construcción, la experimentación de la reforma y la implantación de la misma y en ese sentido el presente y el futuro inmediato, el hecho educativo y el hecho sociocultural, la función adaptativa y la función transformativa, las demandas y las necesidades, la investigación y la acción, la práctica y la reflexión.

Pero esta constelación de propuestas no pretende reducirse a un recetario, ni un banco de técnicas. Si así se interpretara, encontraría el fin opuesto al pretendido. Antes al contrario, estas propuestas de actuación nos remiten siempre al terreno de las finalidades, esto es, a la búsqueda incesante y abierta de nuevas definiciones del sentido de la formación, una búsqueda que tiene lugar a través de la investigación en su acepción más amplia y más noble, ya sea individual o colectiva, y llevada a cabo a través de un proceso de diálogo, de consenso y a veces de disenso o conflicto productivo, pero cuyo protagonista es siempre el profesorado. Esta agenda entonces parte de un supuesto ideológico irrenunciable: el compromiso profesional que define a la comunidad educativa en la construcción y mejora de su propia identidad. Aquí tan sólo se han intentado mostrar algunos de los útiles y las herramientas necesarios, pero no suficientes sin el concurso de los agentes implicados, para articular esta propuesta.

8. UNA CULTURA EDUCATIVA

Una de las ideas-fuerza que recorren estas páginas se basa en la necesidad de ir construyendo una cultura formativa desde el espacio institucional y funcional que dibujan los CEPs. Esa cultura no puede estar predeterminada ni decretada a priori sin contar con la participación y con la implicación creciente de los agentes (profesorado) y de las agencias (centros de enseñanza) en tanto que protagonistas de la

misma. El desarrollo de esa cultura encontrará su manifestación más externa a través del diseño de una serie de itinerarios o recorridos formativos articulados a partir de lo que genéricamente he denominado una *agenda de formación*, esto es, una serie de supuestos o principios que orienten reflexivamente la acción formativa. Pero al mismo tiempo he querido destacar la importancia de impulsar una cultura evaluativa para garantizar que la cultura formativa partirá de una serie de postulados de democracia educativa, garantizará la introducción de mejoras y correcciones en el propio proceso de su desarrollo, y se convertirá en un instrumento educativo en sí mismo.

P.A. (12): Como propuesta concreta de actuación y a modo de ejemplo, puede ser interesante destacar que en el curso 1992-1993 tuvimos la ocasión de encargar, a través de una iniciativa propia que fue aprobada por la Administración educativa, una evaluación externa a tres miembros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València para que fuera aplicada al curso general de formación del profesorado de EPA. La puesta en marcha de éste y otros tipos de instrumentos evaluativos, que ahora mismo son la excepción más que la norma, contribuirían sin duda a una mayor transparencia educativa toda vez que a ir haciendo habitual la incorporación de elementos necesarios para una auténtica cultura formativa y evaluativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989): «De la educación de personas adultas.» (cap. 12). Madrid, MEC.
- L.O.G.S.E. (1990): «Título III»
- AA. VV. (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid, MEC.
- BELTRÁN LLAVADOR, FERNANDO: «El entorno educativo del idioma inglés: Crítica y posibilidad en la formación docente.» *Aula* (revista de las escuelas del profesorado de educación general básica), v/1993, 175-200.
- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO. (1986): *Bases sociológicas para el currículum de EPA*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO; SALINAS FERNÁNDEZ, DINO; Y SAN MARTÍN ALONSO, ANGEL: *Evaluación externa del Plan de Formación del Profesorado de EPA de la Comunidad Valenciana del curso 1992-1993* (documentos policopiados, compuestos por tres informes, feb. 1994)
- BELTRÁN LLAVADOR, JOSÉ (1989): *El Sueño de la Alfabetización*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- BELTRÁN LLAVADOR, JOSÉ (1994): «Educación de personas adultas y emancipación social.» *Educación y Sociedad*, n. 12.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. ANTONIO: (1986): *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Madrid, MEC.
- Gelpi. Ettore (1990): *Educación permanente*. Madrid, Popular, OEI, Quinto Centenario.
- IMBERNON, FRANCISCO (1989): *La formación del profesorado*. Barcelona, Laia.
- IMBERNON, FRANCISCO: «La formación del profesorado». Cuadernos de Pedagogía, n. 178, febrero 1990, pp. 88-96.

- LLEDÓ, EULALIA (1992): *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- MORGENSTERN. SARA: «Hay que reconducir los CEPs». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220. diciembre 1993, pp. 78-80.
- Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, MEC, 1989.
- POPKIEWITZ (1994): «La enseñanza, la formación del profesorado y el profesionalismo: el poder invisible», cap. VII de *Sociología política de las reformas educativas* Madrid, Morata, pp. 208-236.