Cambio social y formación permanente

Copiladores: Jesús Hernández Aristu / Andreu López Blasco

UNIVERSIDAD PUBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Ministerio de Educación y Cultura

Nafarroako Gobernua
Gobierno de Navarra

Congreso de Educación Permanente de Adultos
Universidad Pública de Navarra
Pamplona, 13-15 Septiembre 1995

Cambio social y formación permanente

Ministerio de Educación y Cultura

COPILADORES:
Jesús Hernández Aristu
Andreu López Blasco

DISEÑO GRÁFICO Y MAQUETACIÓN:
Ana María Martín González

© Ministerio de Educación y Cultura

NIPO: 176-96-205-9

Depósito legal: M. 33.687-1996

Impreso en España - Printed in Spain
Por: Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA)
Herreros, 42. Políg. Ind. Los Ángeles
GETAFE (Madrid)

ÍNDICE Página

Presentación.
Mariano Jabonero 5

Introducción.
Jesús Hernández Aristu / Andreu López Blasco 7

CAPÍTULO I

Nuevas demandas en Educación Permanente de Adultos

Educación Permanente en Navarra: Resultados de una investigación.
Jesús Hernández Aristu 17

Los retos más significativos para la humanidad al cambio de siglo: construcción de una sociedad con capacidad de iniciativa de todos y solidaridad educativa.
Paolo Federighi 29

Ámbitos de intervención socioeducativa y perspectivas para la Educación Permanente de Adultos al cambio de siglo.
Franz Hamburguer-Markus Höffer-Mehlmer 47

Educación de Adultos y Educación Permanente en Europa. Tendencias actuales y prospectiva. Resultados de un estudio comparativo.
Fernando López Palma 57

Los retos más significativos de la formación permanente en el ámbito laboral y empresarial:

La formación en la empresa; realidades y riesgos.
Luis Sarriés Sanz 67

Contexto y entornos donde se desarrolla la formación laboral y empresarial
Daniel Jover Torregrosa 73

La formación ocupacional ante la presunta evidencia y la realidad
Manuel Rodríguez Rodríguez 79

CAPÍTULO II

Anotaciones al desarrollo histórico de la educación de adultos

Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Navarra.
Reyes Berruezo Albéniz 89

Las campañas de alfabetización y de promoción cultural de las personas adultas en Navarra durante el franquismo (1950-1970).
Óscar Gastón Burguete 109

La Educación Permanente de Adultos en Navarra (1979-1985).
Enrique Jaurrieta Linzoain 121

La Formación Profesional de Adultos en Navarra.
Mikaela Erviti 129

La problemática del abandono en la educación básica de adultos.
María Luisa Sarrate Capdevilla 139

Nivel académico de la población y empleo. Una panorámica de la situación española en el sexenio 1988-1994 a partir de los datos de la EPA.
Ricardo Alonso Maturana 147

CAPÍTULO III

El perfil del profesor de adultos. Algunas propuestas innovadoras de actuación

El educador de adultos. Perfiles y necesidades.
Gloria Pérez Serrano 159

Educación de Adultos e innovación. Reflexiones de algunas experiencias.
María de las Nieves Tejón Hevia / Rafael Cuartas Río 179

Nuevos perfiles, nuevos currículos en la EPA.
Alfons Formáriz Poza 193

La orientación en la enseñanza de idiomas.
Christina Van Waes 201

Informática y Enseñanza-Aprendizaje de idiomas.
Ana Ballarín Castán 211

El colectivo de cultura popular ALAIZ. Una propuesta en Educación de Adultos.
Ana Ansa / Begoña Arrieta / Amparo Zugasti 215

El Congreso de Educación Permanente de Adultos celebrado en Pamplona, durante los días 13, 14 y 15 de septiembre de 1995, ha sido una iniciativa de la Universidad Pública de Navarra que el Ministerio de Educación y Ciencia ha apoyado y valorado de manera muy positiva; tanto por su magnífica organización y desarrollo, como por las aportaciones que en él se hicieron, y también, por su gran oportunidad.

Como Subdirector General de Educación Permanente he tenido la posibilidad de intervenir directamente en esta iniciativa, aportando información sobre las experiencias y programas que en materia de educación de adultos se promueven desde la Administración Central del Estado y, además de esto, se me ha invitado, a través de estas líneas, a realizar un análisis sobre esta conferencia.

Es indiscutible que nos encontramos en un momento histórico en el que conocer, valorar y desarrollar políticas y estrategias de educación de adultos es una urgente e importante tarea. Esta afirmación es fácil de argumentar, tanto desde una perspectiva de globalidad como en la lógica de la concreción; en el primer caso, los programas comunitarios SÓCRATES y LEONARDO, la declaración de 1996, por parte de la Unión Europea, como Año Europeo de la Educación y Formación a lo largo de toda la vida, los retos de la competitividad, productividad y cohesión en la economía y sociedad europea, son referentes cuya mera alusión ilustra sobre la importante necesidad de abordar, desde la globalidad y la transnacionalidad, la reflexión y el desarrollo de la educación de adultos.

En el segundo caso, es absolutamente necesario y urgente definir programas regionales operativos de educación de personas adultas, programas que respondan a las nuevas necesidades sociales y económicas de educación y formación de recursos humanos, que superen modelos históricos ya obsoletos y que gocen del dinamismo y concreción suficiente para que, en ellos, cualquier ciudadano pueda encontrar respuestas variadas, suficientes, satisfactorias y de calidad.

Si la III Conferencia Europea de Educación de Adultos, convocada por el Ministerio de Educación y Ciencia en El Escorial durante el mes de noviembre de 1995 y bajo los auspicios de la Presidencia Española de la Unión, es una iniciativa que responde a los planteamientos de globalidad y de establecimiento de políticas y estrategias transnacionales y nacionales, el Congreso celebrado en Pamplona ha tenido, al igual que otras iniciativas similares en otras comunidades autónomas, la gran virtud de conocer, difundir y contrastar tendencias generales y, al tiempo, establecer líneas de acción para definir, concretar y gestionar programas regionales.

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia, la visión de todo este proceso es razonablemente satisfactoria y optimista; existen importantes, variados y lícitos intereses que participan del objetivo común de desarrollo de esta oferta, múltiples agentes apuestan por un más amplio y profundo proceso de extensión y renovación de la educación de adultos, la demanda social es creciente y la superación de modelos pretéritos, quizás idóneos para otros momentos y otros contextos, es un hecho ya extendido mediante un marco progresista de diversificación de ofertas, renovación curricular e innovación metodológica y tecnológica; en resumen, la aplicación de la LOGSE está avanzando y haciéndose efectiva de manera ordenada y sistemática. Todo esto pudo conocerse con profundidad y detalle en este Congreso, como en el presente texto se pude comprobar, quedando abierto un interesante proceso al que seguiremos apoyando y por el que en todo caso apostaremos por tratarse de una auténtica apuesta de futuro.

Mariano Jabonero Blanco
Subdirector General de Educación Permanente

Al inicio de la celebración del Año Internacional de la Educación de Adultos, proclamado por la ONU para el año 1996, tenemos la satisfacción de presentar este libro que surge como fruto de la reflexión presentada en el Congreso de Educación Permanente de Adultos, organizado y celebrado en la Universidad Pública de Navarra en el mes de septiembre de 1995. Al congreso habían precedido algunas investigaciones del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra, entre los que queremos destacar por su importancia y relación: «La estructura de clases y estilos de vida en Navarra» (Beriain/Díaz de Rada, 1994), «Nuevos modelos de organización empresarial y recualificación de los puestos de trabajo en la industria navarra» (Sarriés, 1994), el «Estudio sobre población juvenil y el mundo del trabajo en Navarra» (Sarriés/Pascual, 1995), «Familia 2000, análisis del proceso evolutivo y social de la familia en Navarra» (Hernández/López, 1995), así como varios estudios referidos a la Educación Permanente de Adultos en Navarra y a la evaluación de la formación profesional y ocupacional (Hernández/López/Viscarret, 1993-1995).

En estos estudios queda ratificado el avance de la sociedad navarra en los procesos de modernización. Este proceso de modernización lleva parejo procesos de individualización, de tecnologización, de reestructuración social, pero también inherentes a ellos, conflictos, retos y desafíos, de cuya respuesta depende el futuro de nuestra comunidad. Futuro unido al del resto de comunidades de España, y al de los países de la Unión Europea y con ellos al futuro de la «aldea global».

La Educación Permanente de Adultos se presenta como uno de los retos fundamentales en ese proceso de modernización, individualización, de reestructuración o mejor de transformaciones sociales. Las grandes innovaciones tecnológicas en ámbitos como la producción y la comunicación, el incremento de los servicios, la pérdida de las ideologías, la complejización de la vida cotidiana, la irrupción de las nuevas tecnologías en los hogares, el aumento del tiempo libre y del ocio, exigen cada vez más unos/as ciudadanos/as capaces de gestionar su propia biografía (Beck-Gernsheim, 1993), mantener y definir su propia identidad en interacción con una sociedad en continuo cambio (Goffman, 1987), el desarrollo de habilidades práctico-comunicativas en las relaciones interpersonales y sociales (Habermas, 1987), integrar los acontecimientos «lejanos» en el aquí y ahora del acontecer de la propia vida cotidiana (Giddens, 1995), adquirir competencias y cualificaciones técnico-humanas «claves» (Arnold, 1995). Estas exigencias-necesidades individuales y sociales fundamentan la Formación Permanente de las personas como estilo de vida al umbral del siglo XXI. Si el proceso de individualización significa, en la conceptualización que de él hace Beck (1993, pág. 79), que «las formas de vida de la sociedad industrial desaparecen y

quedan sustituidas por otras», si estas nuevas formas suponen para el individuo «la creación de su propia biografía, su puesta en escena y el encaje de las diversas piezas que componen su propio puzzle» (de la vida), «biografía de bricolaje» llamada por Giddens «Biografía reflexiva» y ello sin la ayuda de los principios y ámbitos socio-morales y éticos que han perdurado hasta nuestros días, durante todo el proceso industrial, si además y en palabras del propio Beck, ello no signifique de por sí una mayor libertad en las decisiones, sino más bien y parafraseando a P. Sartre, «una condena a la individualización», si este proceso de individualización es propio de la sociedad moderna actual, está más que justificado preguntarse por la función de la Educación Permanente de Adultos, en esta sociedad, sabiendo que este mismo fenómeno, el de la educación de adultos surge precisamente como un elemento más del proceso de modernización (Tietgens, 1994).

El congreso celebrado en Pamplona quiso ser una aportación clarificadora a esta cuestión y, al mismo tiempo, un impulso al desafío que ello supone para los individuos y para la propia sociedad al umbral del siglo XXI, no sólo de la Comunidad Foral de Navarra. La publicación de este libro, en el que se recogen algunas de las múltiples, variadas, ricas y cualificadas aportaciones de investigadores/as, educadores/as, e instituciones del ámbito nacional e internacional y sus propuestas, nos permite hacer llegar a los/as lectores/as interesados, expertos, responsables políticos, docentes y estudiosos del ámbito de la Educación Permanente de Adultos reflexiones, resultados, estilos metodológicos, etc., que, de interés general, puedan suponer un avance al estado actual de la investigación, de la experiencia, de la teorización, en nuestro país.

Los textos han sido recopiados en torno a tres capítulos.

El capítulo I, bajo el epígrafe de «Nuevas Demandas de Educación Permanente de Adultos», incluye los resultados de algunas investigaciones en este ámbito realizadas por un equipo de investigadores de la Universidad Pública de Navarra. El autor del trabajo, J. Hernández Aristu, defiende la tesis de que en un futuro ya iniciado vamos a aprender de por vida. La desigualdad social en nuestra sociedad puede surgir más de la diferencia de conocimientos, que de la participación en los medios de producción. En el trabajo constata el autor que hay un proceso ascendente de instituciones, públicas, semipúblicas y privadas agrupadas en ocho categorías que las diferencian, que ramifican y amplían la oferta de formación para personas adultas, en cinco tipos que hacen referencia a la educación compensatoria, a la formación ocupacional y al reciclaje personal, al desarrollo social, y la gestión de empresas y en los que ya en 1992, y en Navarra, participaban más de 25.000 personas.

El profesor Hernández observa cómo en el ámbito de la educación compensatoria son los hombres hasta los 30 años los que en mayor porcentaje participan en esos cursos, mientras a partir de los 40 son las mujeres de las clases medias las que predominan. Asimismo indica algunas contradicciones entre la percepción de los/as profesionales y la de los/as alumnos/as en lo que se refiere a las motivaciones para asistir a los cursos, en los objetivos a conseguir, pero también señala la coincidencia de ambos colectivos en caracterizar el sistema actual de

formación compensatoria como insuficiente, excesivamente escolarizado y obsoleto en materiales y metodología. La relación entre formación y empleo se confirma sólo en parte en los programas de formación ocupacional cofinanciados por el FS (Fondo Social) de la UE. Todo ello hace concluir al autor que son necesarias bases jurídicas, administrativas y académicas que respondan a un planteamiento moderno de la Formación Permanente, que puedan dar estructura a un nuevo sistema, paralelo a otros (educación formal-reglada, sanidad, servicios sociales, etc.), que venga a configurar la sociedad del siglo XXI.

El profesor Paolo Federighi, por su parte, hace hincapié en la necesidad de que la sociedad en su conjunto incorpore a sus sistemas educativos el principio del Lifelong learning para todos. El hecho de que 3/4 de la población europea sea ya mayor de 15 años da idea del problema. Un análisis de los niveles de educación en los diversos países de Europa le hacen concluir que las estrategias educativas europeas han fracasado en su intento de alcanzar un alto porcentaje de población que fuera capaz de comprender y expresarse adecuadamente. Los movimientos migratorios aumentan la población con bajos niveles formativos. Esta situación de «iletrismo» resulta ser cara. La demanda de formación procede del mundo del trabajo en el que no sólo son necesarios nuevos conocimientos técnicos, sino que también lo es la formación humana. En muchos procesos de producción «sólo» se usa la mente, apenas si son necesarias otras habilidades relacionadas con la fuerza físico-corporal, como lo fuera antaño.

La sociedad de información ofrece nuevas oportunidades para la producción, pero también para la formación, favoreciendo el intercambio de conocimientos e informaciones.

El profesor hace un llamamiento a que la explosión de la demanda de Educación de Adultos sirva para reducir las nuevas formas de exclusión educativas, destaca la necesidad de poseer los instrumentos educativos que consientan la plena participación y control sobre las transformaciones en la vida cotidiana. Más allá del modelo social de diplomas, necesitamos aprender para la vida, para satisfacer la curiosidad de saber, para dar sentido al tiempo libre y al ocio. Todo ello requiere naturalmente nuevas estructuras de formación, creación de redes nacionales y regionales que permitan a los adultos participar en todos los niveles de educación, acceder a todo tipo de información, etc...

El catedrático de Pedagogía Social del Instituto de Educación de Adultos de la Universidad de Maguncia (RFA), Franz Hamburger, y su colaborador, Markus Höffer, presentan la Educación de Adultos en contexto del proceso fásico de la modernización de la sociedad para definirla como el «habitus» de la sociedad actual con varias funciones. En una sociedad cada vez más individualizada, la Educación Permanente debe vincular las expectativas individuales con la motivación social. La individualización aparece como parte de la modernización reflexiva, y la educación permanente debe ayudar a los individuos a elegir, decidir y actuar sin el apoyo de normas fijas o planes de vida prefabricados. La sociedad responde con un crecimiento de las instituciones formales y la estandarización de estilos de vida. La Educación Permanente puede (debe) aportar, no ya, o sólo,

el contenido específico, sino sobre todo ayudar a superar el estrés de la individualización exitosa o la frustración en el fracaso, una formación, pues, cultural, más allá de la distribución de certificados.

Los autores recalcan la hegemonía de los elementos culturales (capital cultural) de los modelos de vida sobre los criterios económicos y materiales, y siguiendo a Bourdieu, consideran a los individuos como productores de sentido, más allá o sustituyendo el determinismo de la estructura social. Esta inversión de lo económico por lo cultural es fruto del proceso democrático, que a su vez y ambivalentemente construye un sistema educativo como mercado de competencia por bienes escasos. Ello origina diversos grupos sociales que buscan diferentes metas y actitudes ante la Educación Permanente de Adultos. Ello exige de la EPA una reflexión sobre los contextos en los que cada uno se mueve. Metidos los individuos en el proceso de individualización, la identidad de las personas es cosa de uno mismo. En lugar del miedo a la desviación surge el miedo al fracaso, mientras que el éxito depende del reconocimiento de los demás. Ante esta ambivalencia, la educación de adultos no puede hacer mucho, a no ser ofrecer espacios para la serenidad y la estabilidad. Los estados deberán definir una política inteligente de educación de adultos, sin olvidarse de la función de la pedagogía. Lo pedagógico no debe ser sustituido por el puro cálculo, los profesionales deberán integrar los aspectos organizativos en su perfil profesional, convirtiéndose, ellos mismos, en aprendedores de por vida...

El profesor de la Universidad de Barcelona, Fernando López Palma, da cuenta en su artículo de un estudio comparativo sobre la Educación de Adultos en Europa, dirigido por el catedrático de Pedagogía Social y Educación de Adultos de la Universidad de Lovaina, Walter Leirman, y en el que han participado 16 países del Este, Centro y Sur europeos.

En el estudio se sirven del método Delphi, caracterizado por ser un método para estructurar un proceso de comunicación grupal para tratar un problema complejo. Los datos recogidos hacen referencia a la Educación de Adultos básica y general, a la formación ocupacional de jóvenes entre 16 y 21 años, formación ocupacional para mayores de 21 años, la formación continua en el ámbito de la empresa y la formación sociocultural. De los 22 problemas propios de la población adulta de nuestro tiempo, los encuestados consideran, con matices, todos ellos de importancia para la educación de adultos, aunque no creen en términos generales que su solución proceda de la formación, sino de cambios y ayudas estructurales. Sin embargo, se concede a la Educación de Adultos gran importancia en la preparación a los cambios, a la sensibilización, y al aumento de conciencia sobre los mismos. Las expectativas de los encuestados respecto a los poderes públicos se centran en una mejor planificación, en la garantía de una formación mínima para todos y en los intercambios y redificaciones internacionales entre otras.

Con el apartado «los retos más significativos de la formación permanente en el ámbito laboral y empresarial», en el que presentamos tres de las más significativas aportaciones a una reflexión conjunta, empresarios, sindicatos e investigadores durante el congreso, cerramos este primer capítulo.

El profesor Sarriés, sociólogo investigador de la (nueva) organización de las empresas y de la formación en las mismas, profesor de la Universidad Pública de Navarra, tras un análisis de las diversas formas de la formación, expone el perfil del trabajador deseado por las empresas, pero critica las contradicciones inherentes a tal perfil, tanto en las contrataciones como en los propios procesos de formación. La mayor parte de los cursos de las empresas están dirigidos a los propios directivos, no a los trabajadores. El profesor aboga por una nueva cultura, en la organización empresarial, en la formación, en los procesos de transformación en la que deben participar todos los sindicatos, que a su vez no deben caer en el peligro de la burocratización interna.

Daniel Jover, gran experto y autor de múltiples obras en torno a la formación y el empleo, tras un análisis de la creciente internacionalización de mercados y empresas, la competitividad entre ellas y el impacto social, cultural y moral que supone el «Mercado Total», critica la función de la formación en y para las empresas, por convertirse en soslayamiento de otros aspectos claves, como la pauperización creciente de sectores amplios de la población, legitimando lo injustificable. Defiende en su exposición la necesidad de una educación o formación no sólo técnica, sino sobre todo solidaria, aprender, no enseñar, inventar, descubrir, dialogar, realzar la biografía personal. El diálogo debe ampliarse a la educación y la empresa, en búsqueda de la reinvención de la empresa y de la formación. No necesitamos dogmas, sino hipótesis, y ser capaces de gestionar las propias ideas e iniciativas, la claridad empieza y termina en la claridad de las personas...

Por último, Manuel Rodríguez Rodríguez, Director Territorial de la Fundación para la Formación y el Empleo en Navarra, recalca que la formación de los trabajadores no aporta a éstos las ventajas que se anuncian. Tampoco la complejización tecnológica conlleva necesariamente a una complejización de las tareas, sino más bien a una simplificación de las mismas en el ámbito de la producción. Por tanto no es la cualificación de trabajadores el punto de partida para las necesidades de formación. Si bien la formación como «defensa» de los más débiles, puede tener algún efecto positivo en la búsqueda de empleo, la de los trabajadores mismos se plantea a niveles de competencia individual, llevando a los propios trabajadores a la frustración, a una sobrecualificación innecesaria. Junto al reciclaje tecnológico, por otra parte, imprescindible para mantener la competitividad de las empresas y de la producción, es necesario que el trabajador sea partícipe de todo el proceso empresarial. Su posición de partícipe crítico y creativo repercute, sin duda, en la capacidad productiva...

El capítulo II quiere ser una aproximación al desarrollo histórico y social de la Educación de Adultos en Navarra, realizado por la profesora de la Universidad Pública de Navarra, Reyes Berruezo Albéniz, reconocida historiadora de la Educación en Navarra, y un grupo de alumnas/os de Tercer Ciclo Universitario, dirigido por ella. En este capítulo añadimos dos contribuciones al análisis de dos aspectos fundamentales de la Educación de Adultos actual, el abandono en la educación básica de adultos, realizado por la profesora de la UNED, María Luisa Sarrate Capdevilla, y otro sobre el nivel académico de la población y empleo, presentado por Ricardo Alonso Maturana.

La profesora Berruezo, después de situarnos en los orígenes de la Educación de Adultos y sus vicisitudes hasta que se instalaran las primeras escuelas de adultos en Pamplona, la Escuela de Dibujo, el Centro Escolar Dominical para Obreros, y algunas bibliotecas, como realidades educativas para adultos del siglo XIX, nos conduce al siglo XX. En este siglo y desde el comienzo surgen cada vez más escuelas nocturnas para adultos en muchas localidades de Navarra, hasta que a partir de 1923 se generaliza la oferta para adultos, en la que participan más de 10.000 navarros en ella..., navarros, que las navarras asistían a ofertas específicas para ellas.

Es en la década de los 50, cuando en Navarra se intenta hacer desaparecer el analfabetismo de la población adulta navarra, que ofrecía en realidad cifras muy bajas, nos recuerda Óscar Gastón en su artículo referido al período entre 1950 y 1970. La oferta de Educación de Adultos se va diferenciando a lo largo de este período. Gastón nos presenta al mismo tiempo las consecuencias políticas, sociales y laborales del analfabetismo voluntario de esa época.

La etapa 1979-1985 que nos presenta Enrique Jaurrieta está enmarcada en las ansias de renovación, e independencia respecto al Ministerio de Educación, y en la necesidad de corregir algunos fallos derivados de la Educación General Básica, como, por ejemplo, el fracaso escolar. La Educación Permanente de Adultos en Navarra pasa en la época por varias fases, antes de llegar al momento de la diversificación de la oferta. Todo ello sembrado de dificultades administrativas, competenciales, etc.

La formación profesional de los adultos vendría en Navarra unida a la Escuela Municipal de Oficios de Pamplona (1873), a las Escuelas de Trabajo de Navarra, creadas por la Diputación (1946), a la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Corella (1949), y a la Escuela-taller Virgen del Camino de Pamplona (1961) de origen sindical.

El capítulo III, dedicado al perfil del profesor (educador) de adultos y a experiencias innovadoras de Educación de Adultos, viene encabezado por un estudio-investigación sobre el profesor de adultos a nivel del Estado español de la catedrática de la Universidad de Sevilla, Gloria Pérez Serrano. Tras un análisis hermenéutico del rol y de la tipología del educador de adultos, Pérez Serrano nos presenta las funciones y habilidades del (nuevo) educador, concluyendo sobre las expectativas, temores y exigencias de los nuevos educadores tras la promulgación de la LOGSE. Sus propuestas de futuro pasan por una definición de las políticas generales de Educación de Adultos, delimitando competencias con las comunidades autónomas; una mejora de la formación e imagen del profesorado de adultos a través de la información, el reciclaje y, por último, la reflexión pedagógica de los principios fundamentales por los que debe regirse la acción educativa de adultos.

Tejón Hevia y Cuartas Río nos introducen en el concepto de innovación, para después indicarnos en qué sentido la Educación de Adultos tuvo ese carácter innovador, desde Condorcet, los Settlement Centres del siglo pasado, pasando

por las Universidades populares, la lucha por la democracia unida a los movimientos populares que se orientaron en la pedagogía de P. Freire, para llegar al momento actual en el que las organizaciones no gubernamentales adquieren ese carácter en la lucha contra la pobreza, en el desarrollo local, etc., para presentarnos una experiencia innovadora en una escuela de padres y madres en Asturias.

Alfons Formáriz, como representante del movimiento que federa a las Asociaciones de Educación de Adultos en España (FAEA), critica la división en necesidades educativas, por no responder a las necesidades reales, no divididas de las personas y abiertas a la formación en todos los niveles.

Dos experiencias complementarias de innovación pedagógico-didáctica en la enseñanza de idiomas modernos, presentadas por las profesoras Ana Ballarín y Christina Van Waes, directora y orientadora, respectivamente, del Aula Multimedia de la Universidad Pública de Navarra, completan este capítulo. Mientras la filóloga germanista, Christina Van Waes presenta la incorporación metodológica de los aspectos psico-dinámicos en la orientación de personas adultas en el aprendizaje autónomo de idiomas modernos, nos habla Ana Ballarín del instrumento valiosísimo que constituyen los ordenadores y programas informáticos correspondientes en el aprendizaje de estos idiomas.

La última parte del capítulo está dedicada a un trabajo del desarrollo histórico y social, de las funciones y actividades del colectivo pamplonés Alaiz, de gran incidencia en la promoción de la mujer, preparado por Ana Ansa, Begoña Arrieta y Amparo Zugasti, miembros del colectivo.

No podemos acabar esta presentación sin hacer referencia agradecida a tantas personas e instituciones que han hecho posible el Congreso de Educación Permanente de Adultos celebrado en la Universidad Pública, y la publicación de este mismo libro: Al comité científico, a las Direcciones Generales de Educación y de Trabajo, al Instituto Navarro de Bienestar Social, al Servicio de Desarrollo Regional en la Unión Europea del Gobierno de Navarra. A la Subdirección General de Educación de Adultos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Piluca Ardanaz, María Galindo, Josetxo Errea, Chechu Viscarret y Laura Pérez son nombres, denominados en la jerga universitaria «becarios», que quedan muy cordialmente ligados al congreso y a este libro. A ellos/as y a todos/as: gracias.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE - BIBLIOTECA -

Capítulo I

Nuevas demandas de Educación Permanente de Adultos

Educación Permanente en Navarra:
Resultados de una investigación

Los retos más significativos para la humanidad al cambio de siglo:
construcción de una sociedad con capacidad de iniciativa
de todos y solidaridad educativa

Ámbitos de intervención socioeducativa y perspectivas
para la Educación Permanente de Adultos al cambio de siglo

Educación de Adultos y Educación Permanente en Europa.
Tendencias actuales y prospectiva. Resultados de un estudio comparativo

Los retos más significativos de la Formación Permanente
en el ámbito laboral y empresarial

EDUCACIÓN PERMANENTE EN NAVARRA: RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

Jesús Hernández Aristu

Aprendiendo de por vida

Las profundas transformaciones que está realizando nuestra sociedad en general y Navarra en particular, abarcan ya a todos los ámbitos de la vida. Si ya nos hemos acostumbrado a pensar en las transformaciones tecnológicas cuando hablamos de los sistemas de producción, en los sistemas de transporte, en los sistemas de información, hoy ya esas nuevas tecnologías abarcan aspectos de la vida cotidiana. Desde el uso de la tarjeta de crédito, la tarjeta de uso del teléfono público, pasando por las instalaciones tecnológicas de los aparatos domésticos, la compra por ordenador, y ya el trabajo a distancia a través de los sistemas de comunicación domiciliaria. Todo ello acarrea consigo una nueva mentalidad, exige unas capacidades y habilidades nuevas, necesarias no sólo para el trabajo, sino para poderse manejar como individuo en la nueva organización social.

La tecnologización, pues, de la producción, de los ámbitos de la vida cotidiana, y también de los ámbitos y espacios del ocio y del tiempo libre.

La tecnologización de los medios de comunicación posibilita introducir en el acontencer de la vida privada y local simultáneamente a estos fenómenos, experiencias y acontecimientos distantes hasta tal punto que como dice Giddens (1994) «el yo y la sociedad están interrelacionados en un medio mundial» (pág. 48). Estas transformaciones, de una sociedad que ha sido denominada como postindustrial, sociedad industrial avanzada o sociedad de la información, es al mismo tiempo una sociedad del riesgo, de la inseguridad, de la incertidumbre. No importa el concepto, lo que importa es lo que la realidad nueva supone para las personas que viven y vivimos en esta sociedad.

Muy unidos a estos procesos tecnológicos están los avances científicos. La ampliación y transformación de los saberes en todos los ámbitos y esferas del saber, hacen que lo que hoy vale, mañana quede obsoleto. Con frecuencia se perciben estos procesos por unos como intrínsicamente buenos, como algo inevitable, necesarios para el desarrollo de la humanidad, mientras que otros los perciben como malos y perjudiciales para la humanidad, para la propia naturaleza, para sus recursos. La verdad es que esas percepciones son de algún modo complementarias, más que contradictorias. El proceso de modernización, de tecnologización, de información, de ampliación de los conocimientos y posibilidades tecnológicas se presentan ante nosotros como ambivalentes, llenas de riesgos, amenazas e inseguridades, pero también nos ofrecen posibilidades y opciones inusitadas. En juego está el reto de la competitividad en los sistemas de producción, pero también la calidad de vida, la calidad en el puesto de trabajo, la igualdad de oportunidades, al igual que la autorrealización de la persona como individuo en una sociedad que se presenta fragmentada; en juego está la satisfacción de la necesidad de relaciones sociales, de la comunicación interpersonal; en juego está la solidaridad entre pueblos y entre generaciones y la integración social.

Y es, a mi modo de ver, en esa ambivalencia donde se presenta en esta sociedad en continua transformación la Educación continua o permanente como la respuesta al reto de la sociedad del siglo XXI. No es ya que vayamos a aprender para vivir y/o sobrevivir en una tal sociedad, sino que vamos a vivir aprendiendo o mejor **vamos a aprender de por vida.** Éste es a mi juicio el cambio fundamental para una sociedad en transformación en un futuro que ya ha comenzado.

La cuestión no es baladí, pues como nos recuerda Garmendia (1993), coincidiendo en la percepción con autores como Luhman (1987), Touraine (1986), Habermas (1987), por citar algunos, «la nueva sociedad es desigual, más por la diferente ubicación en el eje del conocimiento que por el grado de participación en la propiedad de los medios de producción» (pág. 204). Lo más nuevo dice Touraine (1969) es que (el crecimiento) depende, mucho más directamente que antes, del conocimiento y por consiguiente, de su capacidad de crear creatividad» (pág. 7).

En este sentido, la Educación Permente de las Personas, jóvenes o adultas, no importa, no sólo es, como dice Federighi (1992), «un derecho», sino que se está convirtiendo en una necesidad que, adquiriendo carácter individual, se transforma en una necesidad social.

Educación de adultos, made in Navarra

Aun siendo Navarra una de las comunidades autónomas con mayor grado de escolarización, ya desde antiguo, y una de las comunidades más desarrolladas de España, según Panorama Social recientemente publicado por el INE, todavía existían, en 1991, 4.508 (0,8 %) analfabetos (de más de 10 años) en nuestra comunidad, y 66.076 (12,7 %) personas con una escolarización deficiente (sin estudios). Pero no sólo esta población más deficitaria, en Navarra como en el resto de la sociedad las transformaciones sociales de las que venimos hablando afectan a toda la población, ponen en peligro la integración social de sectores de la población, entre los que destacan los/las jóvenes, las personas amenazadas de exclusión laboral, parados de larga duración, colectivos marginados, y una y otra vez las mujeres.

Ante estos retos de una sociedad en desarrollo, con una población adulta en la que se detecta todavía una alta deficiencia de formación, y sectores de población en desventaja, ¿con qué panorama nos encontramos en la educación de adultos en Navarra?

Sin entrar en una exposición detallada de los elementos investigados en tres trabajos que he tenido oportunidad de dirigir y referidos a la Educación de Adultos en Navarra en general, a la educación básica, y a los programas de educación ocupacional y realizados desde 1993 al día de hoy —y para no aburrir con datos, tablas y gráficos, que por otra parte pueden encontrar en los informes entregados a la administración educativa y a la Dirección General de Trabajo del Gobierno de Navarra—, sí puedo adelantar que nos encontramos en Navarra con un volumen de participación de adultos en programas de educación de adultos en torno a las 25.000 personas en 1992. Los cursos de por lo menos 20 horas de duración han sido impartidos en 203 centros de 148 organizaciones que operaban en ese año en Navarra.

La cifra podría ser bastante más abultada de haber podido conseguir informaciones de las agencias que actúan a distancia, desde fuera de nuestra comunidad, y que tampoco nos facilitaron información. Mientras tanto hemos observado que han aumentado las organizaciones y el número de programas y cursos. En nuestro recuento no tenemos en cuenta el alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas de Navarra por estar consideradas estas enseñanzas en la LOGSE en apartado diferente al referido a la Educación de las personas adultas. Tampoco están incluidos los programas de alfabetización en Euskera, de cuya realidad queda constancia en el Servicio de Euskera del Gobierno de Navarra. Por último, tampoco se ha tenido en cuenta las actividades que se vienen realizando en algunos centros y clubs de tercera edad.

Aproximadamente 1.400 profesionales dedican en parte o totalmente su actividad profesional a la formación de adultos en nuestra comunidad. De ellos un 22,4 % son fijos, un 20,7 % son eventuales, y un 56,9 % son contratados «ad hoc» para algún curso concreto.

Un análisis de las caraterísticas de las empresas formativas nos posibilitó diferenciar **8 tipos de instituciones** dedicadas a la formación de adultos, a saber:

1. **Asociaciones Formativas:** Son aquellas asociaciones sin ánimo de lucro, cuya finalidad es la formación y que se encuentran situadas dentro de un ámbito semipúblico, recibiendo subvenciones de la administración para la realización de sus actividades formativas. Son instituciones que se crean fundamentalmente para efectuar formación ocupacional, ya sea a través del INEM, Gobierno de Navarra o Fondo Social Europeo. Ejemplos de estos tipos de instituciones son: IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales), FOREM (Fundación Formación y Empleo), AIN (Asociación de la Industria Navarra), etcétera.

2. **Talleres Profesionales:** Entendidos como aquellas instituciones sin ánimo de lucro que ofertan programas públicos de formación-empleo, que tienen como finalidad cualificar a jóvenes desempleados, en su mayoría desescolarizados, favoreciendo sus oportunidades de empleo en diversos oficios.

3. **Academias Privadas:** Son aquellas instituciones formativas con ánimo de lucro, las cuales se dedican a ofertar diversos cursos de formación y que en su mayoría no se encuentran subvencionadas por ninguna entidad pública.

4. **Institutos Politécnicos:** Los cuales además de impartir formación reglada por todos conocida (FP1, FP2), ofrecen diversos cursos de formación que se encuentran dentro de la educación no reglada, sobre todo del INEM, pero también cofinanciados por la UE.

5. **Centros Culturales:** Son aquellas instituciones creadas desde los Ayuntamientos, que dedican una parte de sus actividades, canalizadas a través de la animación sociocultural, a la formación en diversos aspectos y contenidos.

6. **Entidades Sociales:** Dentro de este ítem se engloban a todas aquellas asociaciones o colectivos de marcado carácter social, cuya finalidad prioritaria no es la formación, pero que dedican a ella parte de sus esfuerzos. Como ejemplos se pueden poner, colectivos culturales, asociaciones de vecinos, etcétera.

7. **EPAS:** Dentro de esta tipología se recoge a los centros de Educación Básica de Adultos (CEBAS, CENEBAD), dependientes de la Administración Foral, cuya finalidad educativa es la formación compensatoria.

8. **APYMAS:** Asociaciones de Padres y Madres, que merecen una mención aparte debido a que sin duda dedican gran parte de su esfuerzo a la organización de actividades que tienen relación directa con la formación, aunque su actividad en este ámbito es bastante reducida.

Analizando el tipo de educación o formación de los cursos ofertados pudimos diferenciar **5 tipos** de educación de adultos:

- **Educación compensatoria** (Centros de Educación Básica de Adultos, principalmente, Casas de Cultura, Entidades Sociales y Academias en menor medida).

  N.º de participantes: 3.963 participantes.
  Principalmente mujeres (71,3 %).
  En cuanto a la edad, predomina el grupo de edad entre los 31-40 años (31,4 %).
  En lo que se refiere a la tipología de los cursos, éstos son principalmente de más de 200 horas (53 %).
  Profesorado: 176 profesores. 39 % fijos, 18,3 % eventuales, 32,2 % contratado para cursos específicos y un 10,5 % otras formas.

- **Formación Ocupacional y Reciclaje Profesional** (Asoc. Formativas, Talleres Profesionales, Academias, Institutos Politécnicos principalmente, y ademas Casas de Cultura, Entidades Sociales y Asociaciones de Padres y Madres en menor medida).

  N.º de participantes: 10.754 participantes.
  En cuanto al sexo del alumnado: tanto hombres como mujeres, si bien son más las mujeres (56 %).
  En cuanto a la edad, predomina el grupo de edad entre los 21-30 años (40,9 %). También conviene señalar que el 86,7 % tiene menos de 40 años.

En lo que se refiere a la tipología de los cursos, éstos son principalmente de entre 61/120 horas (42 %).
N.º de profesorado: 751 profesores (21,7 % fijos, 18,1 % eventuales, 44,6 % sólo para cursos específicos, 14,7 % otras formas).

- **Formación Empresarial** (Asociaciones Formativas, Academias e Institutos Politécnicos).

N.º de participantes: 4.659 alumnos.
Tanto hombres como mujeres, si bien son más las mujeres (56 %).
En cuanto a la edad, predomina el grupo de edad entre los 21-30 años (52,4 %). También conviene señalar que el 94,2 % tiene menos de 40 años.
En lo que se refiere a la tipología de los cursos, éstos son principalmente de entre 61/120 horas (35,7 %).
N.º de profesorado: 262 profesores (13,7 % fijos, 29,7 % eventuales, 56,1 % sólo para cursos específicos, 0,5 % otras formas).

- **Cultivo Personal** (Casas de Cultura, Asociaciones de Padres y Madres y Entidades Sociales).

N.º de participantes: Alrededor de los 5.420 alumnos. Principalmente mujeres (72,5 %).
En cuanto a la edad, predomina el grupo de edad entre los 31-40 años (33,4 %).
En lo que se refiere a la tipología de los cursos, éstos son principalmente de corta duración, no superando las 120 horas (64 %).
N.º de profesorado: 175 profesores (33 % fijos, 36 % eventuales, 32 % sólo para cursos específicos).

Como puede observarse y concluir nos encontramos en Navarra con una amplia y variada oferta de programas de Educación de Adultos, una gran pluralidad de instituciones y una representación de las formas más destacadas de educación permanente. Sin embargo, y a nuestro modo de ver, y por decirlo en una imagen, muchos y variopintos barcos, por sí solos, no forman una flota.

Educación Permanente: Nadie puede desentenderse

¿Qué es lo que debe caracterizar a la educación de adultos en una sociedad al umbral del siglo XXI?

Sin entrar en el nominalismo sobre si la educación de adultos debe llamarse, así o de otra manera, si el término formación abarca más o menos que el de educación, de si educación permanente o continua, si no formal en contraposición a la formal, no reglada diferenciándose de la reglada. Sin duda son importantes todos estos conceptos. En Centroeuropa se discutía en los años 70 si deberíamos hablar de Andragogía (Poeggler, 1974), y de Gerontología al hablar de todo tipo de procesos de aprendizaje en la edad adulta, en la tercera edad o más bien Agología (Van Beugen, 1972) como ciencia aplicada a la educación de adultos, entendida ésta como la acción de aprender por parte de los adultos, superando el concepto de alumno, más cercano a la formación escolar y el de pedagogía, referida al **Paidós**, al niño/a. En el trasfondo de esta discusión sobre nombres para definir lo que es la Educación de Personas Adultas está ante todo el deseo de tener en cuenta las características psicológicas, sociales y experienciales de las personas adultas que exigen superar el modelo instructor, representado simbólicamente por el embudo de Nuremberg y ridiculizado por Freire (1973) con la imagen del banco o hucha en donde se depositan las monedas «del saber».

Nos interesa, pues, más la idiosincrasia de la propia Educación de Adultos. A este respecto no podemos olvidar el origen de la Educación Permanente de Adultos en la sociedad moderna en Europa (Tietgens, H., 1994) que no es otro que la revolución francesa y que se asienta en los principios de libertad, igualdad y fraternidad, unidos a las aspiraciones de la ilustración, presentada como el acceso de todos al saber. La conciencia racional como producto del saber será otra característica de la educación de adultos. Pero como tuve ocasión de escribir en un artículo de un libro (1991) dedicado a Paulo Freire en el 70 aniversario de su nacimiento, ni el saber más, ni el estar

más concienciado, ni siquiera la reflexibilidad como característica de la sociedad moderna nos lleva necesariamente a ser mejores. La solidaridad como principio de la educación de adultos, surgida en los movimientos de liberación, en la educación obrera y en la educación popular, se convierte al cambio de siglo no sólo en una exigencia ética, un imperativo categórico, sino en una necesidad para todos. Nunca como ahora, los acontencimientos, las situaciones que afectan a otros, individuos, colectivos y pueblos, nos afectaron tanto a todos. La Aldea Global, como se ha denominado al mundo, es más que una simple metáfora. Como nos recuerda Giddens (1994), «... nadie puede desentenderse... de los riesgos de una guerra nuclear o de una catástrofe ecológica..., la conexión entre lo local y lo universal está vinculada a un conjunto de cambios profundos en la naturaleza de la vida cotidiana» (pág. 35).

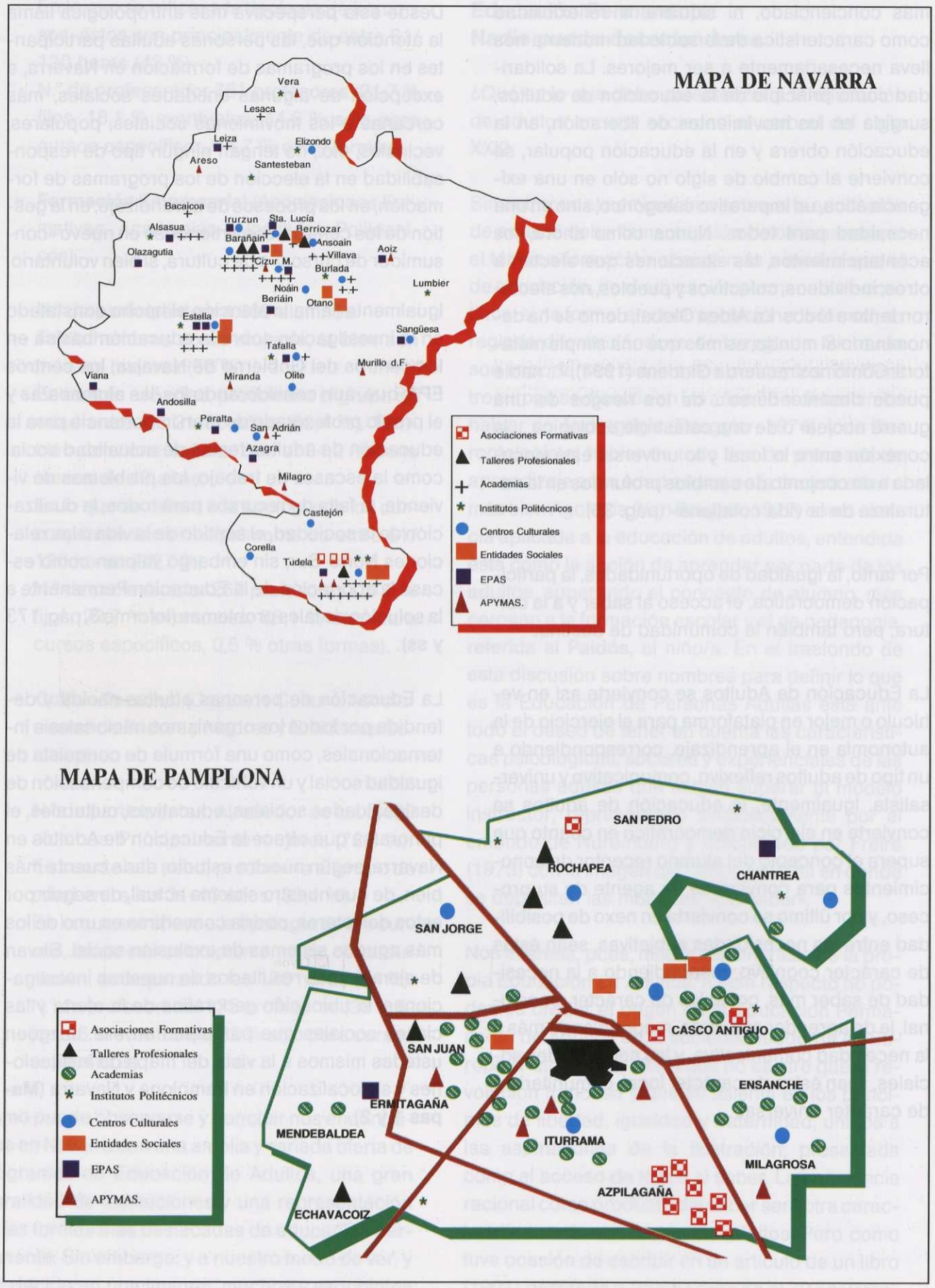
Por tanto, la igualdad de oportunidades, la participación democrática, el acceso al saber y a la cultura, pero también la comunidad de destino.

La Educación de Adultos se convierte así en vehículo o mejor en plataforma para el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje, correspondiendo a un tipo de adultos reflexivo, comunicativo y universalista. Igualmente, la educación de adultos se convierte en ejercicio democrático en cuanto que supera el concepto del alumno receptor de conocimientos para convertirse en agente de su proceso, y por último se convierte en nexo de posibilidad entre las necesidades subjetivas, sean éstas de carácter cognitivo, respondiendo a la necesidad de saber más, como las de carácter emocional, la de aprender con otros, respondiendo más a la necesidad comunicativa, y las necesidades sociales, sean éstas de carácter local, comunitario o de carácter universal.

Desde esta perspectiva más antropológica llama la atención que, las personas adultas participantes en los programas de formación en Navarra, a excepción de algunas entidades sociales, más cercanas a los movimienos sociales, populares, vecinales, etc., no tengan ningún tipo de responsabilidad en la elección de los programas de formación, en los procesos de aprendizaje, en la gestión de los centros, convirtiéndose en nuevo «consumidor de cursos» o de cultura, si bien voluntario.

Igualmente llama la atención el hecho constatado en la investigación sobre la educación básica en los centros del Gobierno de Navarra, los centros EPA, que, aun considerando los/las alumnos/as y el propio profesorado de gran importancia para la educación de adultos temas de actualidad social como la escasez de trabajo, los problemas de vivienda, la falta de recursos para todos, la dualización de la sociedad, el sentido de la vida o las relaciones Norte-Sur, sin embargo valoran como escasa la aportación de la Educación Permanente a la solución de tales problemas (Informe 3, pág. 173 y ss).

La Educación de personas adultas nacida y defendida por todos los organismos nacionales e internacionales, como una fórmula de conquista de igualdad social y un vehículo de compensación de desigualdades sociales, educativas, culturales, el panorama que ofrece la Educación de Adultos en Navarra, según nuestro estudio, daría cuenta más bien, de que nuestro sistema actual, de seguir por estos derroteros, podría convertirse en uno de los más agudos sistemas de exclusión social. Sirvan de ejemplo dos resultados de nuestras investigaciones, la ubicación geográfica de la oferta y las clases sociales que participan en ella. Juzguen ustedes mismos a la vista del mapa de instituciones y su localización en Pamplona y Navarra (**Mapas 1 y 2**).

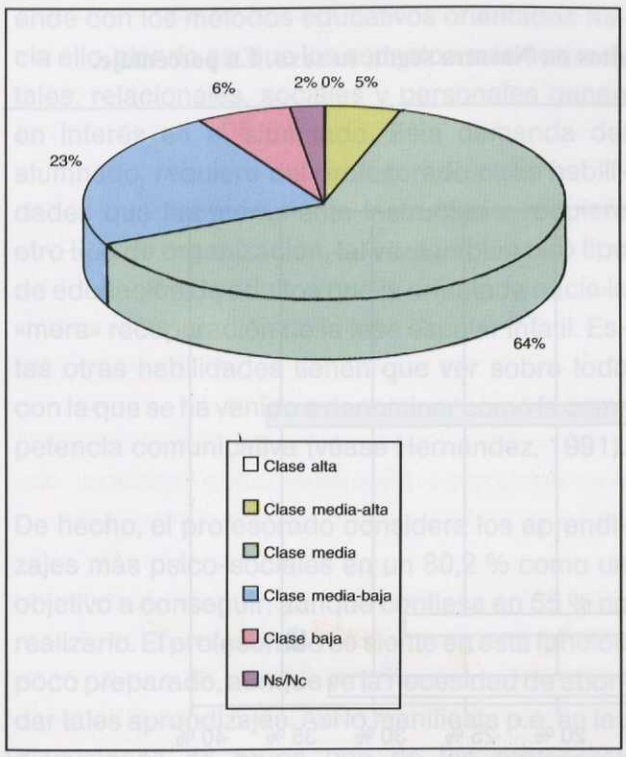


Elaboración: J. Hernández Aristu, J. Viscarret Garro.

El adulto o adulta que vive en una barrio periférico de la ciudad, o en una zona rural se encuentra, a lo sumo, con una oferta de educación básica, del Gobierno de Navarra.

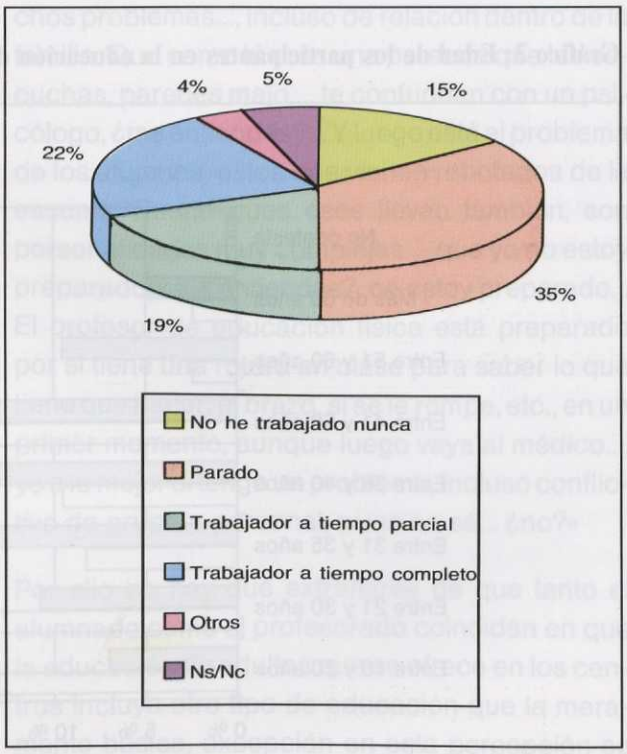
Un análisis de las clases sociales (ver gráfico) a las que pertenecen las personas que participan en tales ofertas y referido a los centros de educación básica del Gobierno de Navarra en los que el año pasado participaban 2.500 personas, nos permite deducir que no son las capas socialmente más débiles y faltas de formación, las que participan en tales acciones formativas, más bien y confirmando otras investigaciones, son las clases medias, y media-altas y medias bajas las que aprovechan tales ofertas.

Gráfico 1: Clase social del alumnado implicado en la educación de adultos en Navarra.



No es que haya que descuidar a tales sectores de la población, pero una sociedad democrática, fundamentada en el principio de igualdad de oportunidades, no puede contemplar pasivamente este sistema de formación como un sistema en contra de su propia idiosincrasia y surgimiento histórico, abandonándola a su propia dinámica, que le lleva de seguir así, a convertirse en un sistema más de exclusión y de desigualdad social, contradiciendo el decreto foral 205/1991, del 23 de mayo, cuando acentúa «la importancia que tiene posibilitar a las personas adultas la adquisición y actualización de una forma básica que les permita vivir como ciudadanos libres y conscientes, dotándoles de los mecanismos culturales que les permitan participar activa, crítica y democráticamente en la sociedad». Como nos recuerda Trillas (1993), la educación de adultos asumió preferentemente una función compensatoria: la función de proveer de instrucción básica y fundamental a aquel sector de la población adulta que por factores socioeconómicos se vio privada de ella en el momento socialmente reconocido como pertinente para recibirla, es decir, la infancia (pág. 57 y ss.).

Gráfico 2: Situación laboral del alumnado de educación de adultos. Porcentajes.



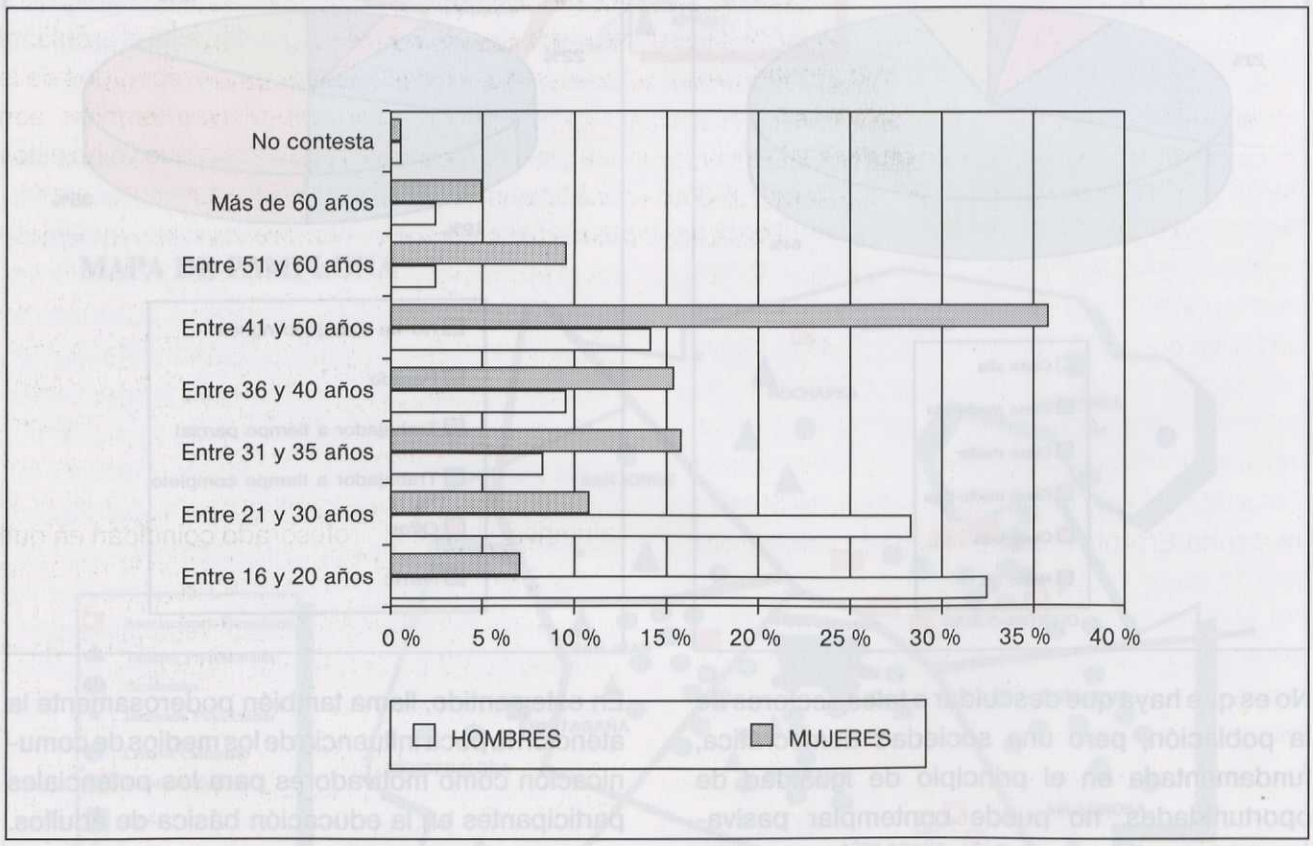
En este sentido, llama también poderosamente la atención la poca influencia de los medios de comunicación como motivadores para los potenciales participantes en la educación básica de adultos. La mayor parte de los participantes en este tipo de Educación reciben la información y el impulso para visitar las clases de adultos a través de familiares y amigos (62 %), mientras que sólo el 11 % la recibe por los medios de comunicación social.

La educación básica se queda corta

Si tenemos en cuenta el sector de población, desde el punto de vista de la edad y del sexo que visita estos cursos, me refiero a los de la educación básica, la que se imparte en los centros EPA, cabe preguntarse si en la actual configuración responde a las necesidades mayoritariamente sentidas de los colectivos que participan. No se trata de reflexionar sobre cómo quitar estos cursos, sino de cómo ampliarlos, o en su caso, cómo diferenciar la oferta.

Observando el gráfico 3, verán que la mayor parte de los participantes son mujeres, y entre ellas las mayores de 40 años para arriba. Igualmente se observa que los hombres están en la franja de las edades más jóvenes, menores de 30 años.

Gráfico 3: Edad de los participantes en la educación de adultos en Navarra según su sexo. En porcentaje.



Preguntado el colectivo de participantes sobre su motivación para acudir a tales cursos, solamente un 33,6 % confirma la expectativa de obtener un título como importante, contradiciendo curiosamente en ese punto la percepción del profesorado, que cree en un 80 % que la obtención de un título es en los participantes el motivo fundamental para ir a clase.

La expectativa de mejorar la oportunidad de un puesto de trabajo que el profesorado elige con un 80 % como importante, la admite el alumnado sólo en un 60 %. Coinciden sin embargo en el ítem: «adquisición de conocimientos» ambos colectivos con 72 % como importante motivación.

Diferencias se aprecian igualmente en el volumen de aceptación como motivación en lo referido a: «encuentro con otras personas», que la aceptan en el alumnado un 48 % que dista bastante del 36 % en el profesorado, y en la percepción como «reto personal», que el profesorado lo ve como motivación en sólo un 22 %, el alumnado lo hace en un 64 %.

Tabla: Motivaciones del alumnado

MOTIVACIONES	PROFESORADO	ALUMNADO
Adquirir un título	80,00 %	33,60 %
Encuentro con otras personas	36,00 %	48,40 %
Una manera de pasar el tiempo	12,10 %	13,40 %
Adquisición de conocimientos	72,20 %	72,50 %
Mantenimiento de los conocimientos adquiridos	31,80 %	73,40 %
Ayuda a las tareas escolares	48,90 %	42,00 %
Reto personal	22,00 %	64,00 %
Mejorar la oportunidad de encontrar trabajo	80,70 %	62,90 %

Fuente: Elaboración propia.

Estas diferencias en la percepción motivacional son factores a tener en cuenta, ya que dan al traste con una orientación pedagógica exclusivamente dirigida a la consecución de una titulación, y por ende con los métodos educativos orientados hacia ello, siendo así que los aspectos más horizontales, relacionales, sociales y personales ganan en interés en el alumnado. Esta demanda del alumnado, requiere del profesorado otras habilidades que las meramente instructivas, requiere otro tipo de organización, tal vez también otro tipo de educación de adultos que la orientada hacia la «mera» recuperación de la fase escolar infatil. Estas otras habilidades tienen que ver sobre todo con la que se ha venido a denominar como la competencia comunicativa (véase Hernández, 1991).

De hecho, el profesorado considera los aprendizajes más psico-sociales en un 80,2 % como un objetivo a conseguir, aunque confiesa en 55 % no realizarlo. El profesorado se siente en esta función poco preparado, aunque ve la necesidad de abordar tales aprendizajes. Así lo manifiesta p.e. en las discusiones de grupo uno de los profesores cuando dice: «Ya se ha hablado del alumnado. Tú mismo has podido constatar que es un alumnado muy variado, es muy heterogéneo, hay mujeres, el grupo de mujeres tiene la mayoría el síndrome del ama de casa, que vienen la mayoría no por el título, sino porque están hasta las narices de las tareas del hogar y es una liberación. La prueba es que ese grupo no falla, y vienen y vienen a gusto porque simplemente están motivadas, ya cumplen un objetivo que es venir a pasar dos horas y olvidarse de las tareas de casa. Lo que pasa es que yo no tengo recursos psicológicos, ni siquiera pedagógicos, para tratar ese tipo de grupos. Y tienen muchos problemas..., incluso de relación dentro de la familia. Que como tú eres una persona que les escuchas, pareces majo..., te confunden con un psicólogo, ¿me entiendes?... Y luego está el problema de los alumnos, estos que vienen rebotados de la escuela. Bueno pues ésos llevan también, son personalidades muy complejas..., que yo no estoy preparado, ¿me entiendes?, no estoy preparado... El profesor de educación física está preparado por si tiene una rotura en clase para saber lo que tiene que hacer, el brazo, si se le rompe, etc., en un primer momento, aunque luego vaya al médico..., yo a lo mejor si tengo un problema, incluso conflictivo de grupo o personal, pues no sé... ¿no?»

Por ello no hay que extrañarse de que tanto el alumnado como el profesorado coincidan en que la educación de adultos que se ofrece en los centros incluya otro tipo de educación que la meramente básica, excepción en esta percepción se da entre los más jóvenes y los mayores que indican que ya les basta con la educación básica, aunque el porcentaje que así lo prefiere apenas llega al 18 %.

Otro tipo de educaciones, de acuerdo, ¿pero cuáles?

El conocimiento de cuáles son las «otras educaciones» más deseadas por el alumnado se hace vi-

tal para delimitar perfectamente qué tipo de educaciones se pueden incluir dentro de una «nueva» educación de adultos. De acuerdo con los resultados son los debates sobre actualidad con un 73,10 % de elecciones considerándolos como «bastante o muy importantes», las exposiciones, cursillos de habilidades, desarrollo personal con un 72,00 % de respuestas en el mismo sentido, y la preparación para el acceso a niveles superiores como el BUP, FP o Universidad, con un 68,20 %... Éstos son los «otros tipos de educación» más esperados por el alumnado de educación de adultos en su conjunto.

La formación ocupacional: Impulso europeo

Como consecuencia de las transformaciones sociales que hemos reseñado al inicio de este capítulo, las condiciones de trabajo están sufriendo en Europa profundos cambios que provienen sobre todo de la globalización de los mercados y la rapidez del progreso tecnológico. El acceso a un trabajo es cada vez más difícil, sobre todo para algunos sectores de la población: los jóvenes, las mujeres, y las capas socialmente más débiles como los emigrantes, o excluidos, como drogodependientes y reclusos etc., y aquellos que habiendo participado en el mercado de trabajo, hoy se encuentran apartados de él casi como un producto de desecho de la renovación tecnológica en los medios de producción, los parados de larga duración. Para estos colectivos, que cada vez son más amplios, las consecuencias son de alta gravedad. Lo alarmante de esta evolución no está simplemente en los aspectos cuantitativos, que también lo es, sino los efectos cualitativos que van unidos a ella. Así, por ejemplo, la fuerza integradora social que tiene el mercado de trabajo y la vida laboral desaparce, sin nada que la sustituya. Qué van a hacer p.e. los jóvenes que no ven posibilidades de independizarse, de abandonar el hogar paterno-materno, que han elaborado un diseño de vida basado en la realización de una profesión y ven que es un sueño irrealizable. ¿Cómo van a reaccionar ante la imposibilidad de tener una biografía normal?

La Unión Europea, consciente del problema, ha iniciado una serie de actuaciones que recoge el reglamento del Consejo de Europa (2084/93) y que prevé cofinanciar las acciones cuya finalidad primordial sea:

a. Facilitar la inserción profesional de los parados amenazados por una situación de desempleo de larga duración.

b. Facilitar la inserción profesional de los jóvenes en busca de empleo.

c. Promover la integración de las personas amenazadas de exclusión del mercado laboral.

d. Promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el mercado laboral.

Este programa abarcará, según las previsiones de la Direccion General de Trabajo en el sexenio 94-99 a un total de 32.360 personas en Navarra. En el año 1994 fueron unas 5.300 personas las que se beneficiaron de esta cofinanciación. De ellos aproximadamente 3.100 terminaron su participación en esos programas, cofinanciados por la U.E. y por el Gobierno de Navarra através de la Dirección General de Trabajo y fueron objeto de una investigación evaluativa (véase Hernández/López/Viscarret, 1995). Los resutados son moderadamente aceptables en cuanto que globalmente hablando entorno al 32 % de ellos han logrado un trabajo más allá de los 6 meses de contratación.

Una evaluación más diferenciada por ejes de actuación nos da como resultado que mientras los parados de larga duración se recolocan en un 52,4 %, los jóvenes en un 41,00 %, las mujeres lo hacen sólo en un 23,00 %, los colectivos desfavorecidos no han logrado mantener el empleo a los 6 meses de acabar la formación. Sin entrar en más detalles sobre la evaluación de estos programas, es oportuno preguntarse por los objetivos de la Educación Permanente de Adultos en estos ámbitos, en la formación técnico-profesional, en la ocupacional y en el reciclaje de trabajadores. La discusión internacional se centra en las llamadas «cualificaciones clave» (Arnold, R., 1995), que in-

cluyen junto a los conocimientos técnicos y tecnológicos, el desarrollo de habilidades sociales, como el saber buscar trabajo, potenciar el autoempleo, ampliar la capacidad comunicativa, la creatividad y la responsabilidad. Conocimientos y habilidades y competencias que los propios empresarios empiezan a valorar.

Si Habermas, Offe y otros críticos sociales anunciaban en los años 80 que los medios sistémicos, estratégicos, económicos y de mercado estaban colonizando el mundo de la vida, el mundo de las relaciones y la cultura, de la socialización y de la solidaridad, creo que mientras tanto ha irrumpido una nueva cultura que afecta a los propios medios sistémicos, corrigiéndolos de sus petrificaciones históricas, el trabajo asalariado como único medio de vida, el aumento de la producción y de las ganancias (stock) como único objetivo del capital, la lucha de clases como único instrumento de liberación, el saber como instrumento de poder, dejando paso a la calidad de vida, al bienestar en el trabajo y en la sociedad, a la creatividad, a la participación, a la negociación y al consenso (Habermas, 1987).

Proyecto innovador de Formación continua

Concluyendo diremos que nos encontramos ante una realidad educativo-social emergente con gran fuerza en la sociedad de los 90, al umbral del siglo XXI que puede configurarse como un subsistema social paralelo a otros como la atención social, la educación escolar, el sistema sanitario, configurador de la sociedad del siglo XXI. Pero esta posible transformación social (Meier/Rabe-Kleberg, 1993) de por sí, no significa que vaya a suponer un avance social y una mejora de las oportunidades individuales. Para que el sistema emergente de formación permanente supere su ambivalencia en favor de las transformaciones sociales, de la competitividad en la producción, contribuya al bienestar social general, suponga mejoras individuales será necesario en el futuro asegurar un análisis crítico de programas, instituciones y proyectos, igualmente una apertura y disponibilidad de los recursos económicos y materiales existentes de carácter público, y un esfuerzo interdisciplinar para poner en marcha proyectos innovadores en este ámbito.

De ahí que al igual que otros subsistemas sociales, el de la Educación Permanente de las Personas Adultas deba ser regulado en nuestra comunidad desarrollando los principios recogidos en la LOGSE (artículo 51). Mientras se preparan las bases que posibiliten una tal regulación, urge a mi modo de ver que las diversas administraciones forales, implicadas en los programas y procesos educativos, sociales, formativos y culturales hagan un esfuerzo de coordinación, pongan a su disposición sus recursos materiales, económicos y personales y coordinados pongan en marcha un proyecto piloto, experimental durante un tiempo que sirva de experiencia para el ulterior desarrollo de un modelo (el navarro) de educación continuada o permanente de personas adultas. Al mismo tiempo debería institucionalizarse de alguna manera un observatorio, desde donde se analicen las necesidades educativas, se oriente a las organizaciones educativas y formativas hacia dónde deben dirigir sus ofertas. El que nuestra región sea o siga siendo atractiva para inversiones dependerá en el futuro también de si nuestra comunidad dispone además de un buen sistema escolar, y universitario, de un buen sistema de formación continua.

La Educación Permanente de las personas Adultas puede convertirse en un sistema configurador de la nueva sociedad, la sociedad del siglo XXI. Y éste es, a mi modo de ver, nuestro reto.

Bibliografía

ARNOLD, R. (1995): *Betriebliche Weiterbildung.* Schneider Verlag Hohengehren.

FEDERIGHI, P. et alli (1992): *La organización local de la Educación de adultos.* Madrid: Editorial Popular. OEI.

FREIRE, P. (1974): *Cultural Action for freedom.* Baltimore: Penguin Books.

FREIRE, P (1973): *La pedagogía del oprimido.* Madrid: Ed. Siglo XXI.

GARMENDIA, J. A.; PARRA LUNA, F. (1993): *Sociología industrial y de los recursos humanos.* Madrid: Taurus Universitaria.

GIDDENS, A. (1994): *Modernidad e Identidad del yo.* Ed. Península.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista.* Madrid.

HERNÁNDEZ, J. (1991): *Acción comunicativa e Intervención Social.* Madrid: Edit. Popular.

HERNÁNDEZ, J. (1990): *Pedagogía del ser.* Zaragoza: Prensas Universitarias.

HERNÁNDEZ, J. (1991): «Bewusstsein, wozu», en DABISCH y SCHULZE: *Befreiung und Menschlichkeit.* Texte zu Paulo Freire. Munich: AG Spak Bücher. p. 70 y ss.

HERNÁNDEZ, J.; LÓPEZ, A.; VISCARRET, J. J. (1995): «Estudio teórico-práctico de sistemas de evaluación de programas cofinanciados por el Fondo Social Europeo». Univ. Pública de Navarra. Dpto. Trabajo. Gobierno de Navarra.

INE (1995): Encuesta de la Población Activa.

LOGSE. CC.OO. (1990): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (Comentada). Madrid.

LUHMAN, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundiss einer allgemeinen Theorie.* Francfort.

MEIER. A., RABE-KLEBERG, U. (1993): *Grundlage der Weiterbildung. Weiterbildung. Lebenslauf sozialer Wandel.* Luchterhand. Neuwied.

PÖGGLER, F. (1974): *Erwachsenenb ildumg-Einführung in die Andragogik.* Vol. 1. Sttutgart. Kohlhammer.

TIETGENS, H . (1994): *Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende.* Munich. Klinkhardt.

TOURAINE, A. (1969): *La sociedad postindustrial.* Barcelona: Ed. Ariel.

(1986): «Unionism as a social moviment», en Lipset, S. M.: *Union intransition: entering the second century.* San Francisco: ICS Press.

TRILLA, J. (1993): *La educación fuera de la escuela.* Barcelona: Ed. Ariel.

TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones.* Barcelona: Ed. Antrophos.

VAN BEUGEN, M. (1972): *Agogische Intervention, Planung und Strategie.* Freiburgo. Lambertus.

LOS RETOS MÁS SIGNIFICATIVOS PARA LA HUMANIDAD AL CAMBIO DE SIGLO: CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD CON UNA CAPACIDAD DE INICIATIVA DE TODOS Y SOLIDARIDAD EDUCATIVA *

Paolo Federighi

La nueva demanda de formación[1]

Orientaciones para la lectura de la demanda de formación

El punto de partida del proceso de definición de una estrategia de la educación de los adultos está constituido por la constatación de una nueva demanda educativa real o potencial, capaz de traducirse en un proyecto expresión de las nuevas necesidades. No se trata de una operación que esté fuera de la dinámica histórica. En primer lugar porque ello implica la representación de las necesidades formativas de la sociedad. Los mismos modos de representación tendrán una influencia inevitable en la calidad y en el contenido de las estrategias. Si, por ejemplo, nos referimos al modelo tradicional y prevalente, con el cual nos hemos aproximado en la historia a la definición de las necesidades formativas de los adultos, podemos constatar cómo los enfoques prevalentes, son o se han caracterizado por:

- la negación de la existencia y de la difusión universal de necesidades formativas definidas;
- las interpretaciones reduccionistas y sectoriales, subordinando la necesidad a las carencias contingenciales ligadas al papel social atribuido a los adultos (formación para una profesión, para una tarea social o familiar, etc.).

En general, «se puede afirmar que el modelo tradicional, en sus más acreditadas formulaciones, interpreta las necesidades formativas de los adultos privándoles de partida de su potencialidad transformadora»[2]. Por el contrario, nuestra aproximación a las estrategias de educación de los adultos parte de la constatación de una demanda incontenible de cambio de las condiciones y conectada con las aspiraciones de la gente, y provocada por las mismas innovaciones introducidas en la vida cotidiana y en el trabajo.

Si entramos en la búsqueda de comparaciones empíricas ejemplificadoras, podemos constatar cómo en Europa, la explosión de la demanda educativa es un hecho constatado. Las únicas barreras de su contención son la escasa información, la imposibilidad de participación de amplios estratos de formación, además de las barreras, los límites y vacíos que todavía existen en los sistemas formativos. Se trata de una explosión contenida y contradictoria, limitada a algunas áreas y que favorece a algunos estratos sociales y sin embargo es claro que los aparatos existentes no están en grado de satisfacer la demanda potencial de los europeos, y ni tampoco de aceptar, a todos aquellos que hoy querrían entrar en formación.

Para describir tales dinámicas, buscaremos ahora acometer el problema desde un punto de vista metodológico (los indicadores significativos para los fines de la gestión de los procesos formativos en la

* Texto traducido del italiano por Luis Sarriés Sanz.

1 El presente escrito se refiere en gran parte a un estudio publicado por el editor Liguori con el título *Strategie per la gestione dei processi formativi* (Nápoles, 1995). Este volumen, a su vez, se fundamenta sobre los resultados de las investigaciones realizadas por el autor y por la Asociación Europea de educación de adultos, subencionadas por la Unión Europea, la Unesco y el Consejo de Europa.

2 De Sanctis, F. M. (1980): *La programmazione dell'educazione degli adulti.* Padova, Marsilio, p. 103.

sociedad) sea desde un punto de vista histórico (los indicadores que mejor sirven para recoger las dimensiones de la demanda de educación hoy en Europa). Una vez más la técnica de la elaboración de estrategias está llamada a colocarse en los procesos históricos reales e interpretar la necesidad de desarrollo de gestión intencional de los procesos formativos, vinculándola a las demandas reales. Si miramos a los modos según los cuales ha sido generalmente acometido el problema, podemos encontrar los siguientes enfoques:

- **Descriptivo** o tendente a la mera interpretación estadística de los datos. La aproximación, aun cuando se base sobre datos realmente cuantitativos, reviste al mismo tiempo un fuerte interés y más límites. El primer problema con el que tal aproximación se encuentra está constituido por la absoluta insuficiencia de los datos estadísticos disponibles. Debemos constatar que el fenómeno «formación» no ha encontrado todavía una descripción adecuada en el plano estadístico. Desde este punto de vista se trata de una dimensión todavía desconocida de nuestra vida. Los datos disponibles se limitan, por norma, al sistema público y a las formas escolares (sea a la instrucción o también a la formación profesional) de la educación de los adultos. El segundo problema que tal enfoque presenta está constituido por el hecho de que la demanda de formación está unida al conjunto de los problemas de la vida cotidiana y laboral, siendo por ello que en el momento en que se construyen indicadores para su descripción, el investigador se encuentra con la necesidad de adoptar el punto de vista interpretativo para captar y descubrir la dimensión educativa de los más diversos fenómenos.
- **Funcional** o tendente a considerar la educación de los adultos como una variable de otros fenómenos principales y, por tanto, tendente a intepretar la demanda de formación en función de la confirmación de los intereses vinculados al desarrollo económico, a la recuperación de los efectos producidos por las transformaciones sociales, o también a la exhibición de metas logradas por los sistemas educativos existentes.

Con respecto a las carencias de los trabajos de análisis de la demanda (aunque no en todos los países de la Unión Europea), alguna contribución, aunque sea parcial, debe ser positivamente valorada. Sin embargo, en este campo proponemos un tercer enfoque que se centre en una selección de puntos de vista altamente significativos para la elaboración de estrategias. Una elección que no nos pierda en una selva de datos y que se concentre sobre tres puntos capitales entorno a los cuales construir un futuro a la altura de la demanda de formación ya claramente identificada. Estos tres puntos cardinales pueden ser concretados en los siguientes:

- La demanda real y potencial de retorno a la formación, en cuanto se trata de un indicador que expresa una necesidad precisa, cuantificable, que no da pábulo a demasiadas interpretaciones. Eso, de hecho, hace referencia a la demanda de la población de conseguir diplomas, cualificaciones a diversos niveles del sistema escolar y universitario y de la formación profesional, además de la educación no formal. El indicador es relevante, ya que por sí mismo desvela las insuficiencias de la educación inicial, y en consecuencia mide la necesidad de cambio de las estrategias seguidas en la educación formal. La afirmación puede parecer paradójica. A más fuerte demanda, mayor debería ser la adhesión del público al producto requerido. En realidad, la demanda de retorno revela, sobre todo ya que se refiere a los ciudadanos con bajos niveles de instrucción, la importancia de los fracasos de los sistemas de formación iniciales. En segundo lugar, dada la imposibilidad de asegurar respuestas en un breve período de tiempo (teniendo en cuenta la insuficiencia de los sistemas existentes), contiene una indicación significativa de la necesidad de renovación de las estrategias y de las políticas.
- La demanda educativa proveniente del modo de la producción, en cuanto que se trata de un

indicador que caracteriza una dimensión importante típica de la edad adulta: el trabajo. La importancia de este punto de vista radica en la constatación del hecho de que la demanda de formación en la edad adulta es con frecuencia interpretada en términos estrictamente ligados, si no dependientes de las innovaciones introducidas en el mundo del trabajo. El dato es incuestionable. El problema radica todavía en interpretar tal demanda en términos no de mera adaptación a los cambios, sino también de gestión de los procesos de innovación productiva y de su influencia sobre la vida de los trabajadores a través de la adquisición de mayores capacidades intelectuales.

- La demanda de expresión, que posee, desde nuestro punto de vista, un significado estratégico para interpretar el sentido y la posibilidad de transformación de las condiciones educativas. Si la hipótesis que sostenemos se refiere a la necesidad de que el público adquiera una capacidad de dirección sobre las dinámicas de gestión de los procesos formativos, esto será posible si existe y si se favorece la expresión de una demanda de participación en los diversos momentos de gestión. Pero si el fundamento para que esto ocurra está constituido por la construcción de posibilidades de expresión y de comunicación entre la gente. Esto es todavía más relevante viviendo en la «sociedad de la información».

La demanda de retorno a la formación

En primer lugar, consideramos la fuerte demanda de retorno al sistema escolar ordinario. Si sumáramos la cantidad de personas que han sufrido el fracaso escolar a aquellas con bajísimos niveles de escolaridad (menos de 10 años de escuela), a aquellas en condiciones de analfabetismo moderno o de analfabetismo funcional, estaríamos frente a una realidad de exclusión educativa que se acerca probablemente a los 150 millones de ciudadanos de la Unión.

El problema del derecho a la educación existe y es de tal relevancia que mientras se razona sobre la posibilidad de una elevación de la obligación escolar hasta los 18 años, nadie se aventura a realizar previsiones acerca del año en el cual tales niveles deberán ser algo estándar para todos los ciudadanos europeos —para no exagerar— en edad inferior a los 45 años.

Un análisis más profundo de este indicador debería tener en cuenta sobre todo algunos factores, tales como:

- la dinámica demográfica, o: el grado de envejecimiento de la población, los flujos migratorios, el grado de la incidencia de la población en edad escolar, la composición de los núcleos familiares;
- la crisis de los sistemas formativos centrados en la escuela y sobre la formación profesional que puede ser leída a través de indicadores tales como, el grado de abandonos, los niveles de instrucción de población en edad adulta, las nuevas formas de analfabetismo.

Se trata de puntos de vista no exhaustivos, sin embargo, desde esta óptica limitada y no disponiendo de investigaciones satisfactorias, el cuadro que emerge por toda Europa (de los doce) es suficientemente explícito en sus indicaciones para el futuro:

a. Las dinámicas demográficas:

- los 3/4 de la población (76,8 %) son mayores de 15 años;
- los flujos migratorios son notorios por su impacto;
- la disminución de la población en edad escolar, con la consiguiente liberación de recursos públicos y privados a destinar a la educación de los adultos;
- la reducción de los componentes de los grupos familiares con la consiguiente liberación de tiempo que pueden destinar a la formación.

b. La crisis de los sistemas formativos ordinarios.

- El porcentaje de abandonos o, en todo caso, de jóvenes con un grado de instrucción inferior a la escuela de base se ha establecido en numerosos países en torno al 25-30 %. Después de la escuela obligatoria se registran tasas de abandono que alcanzan el 50 %, y que raramente van por debajo del 20 %.
- Los bajos niveles de instrucción de la población en edad adulta, aquí no nos referimos solamente a la permanencia del fenómeno del analfabetismo (23 % en Grecia, entre el 13 y el 19 % en Portugal, el 21,81 % en España, entre el 5 y el 10 % en Irlanda, por ejemplo), sino al no cumplimiento de la escuela de base –de 8 años– (el 60 % de los italianos, el 50 % de los habitantes de Irlanda del Norte, el 63 % de los irlandeses, el 73,3 % de los portugueses, además el 60 % de los españoles, 4.200 ciudadanos luxemburgueses; además el 50 % de franceses, resulta tener un nivel de formación general igual o inferior al certificado de final de los estudios primarios y además, siempre en Francia, estaríamos al menos en 3,3 millones de semianalfabetos. En Gran Bretaña, cerca de seis millones de personas [13 % de la población] tendrían dificultades para la lectura y el cálculo y quinientos mil para expresarse en lengua inglesa). Todavía es más grave la situación si se toma en consideración el porcentaje de los ciudadanos sin educación superior (80 % en Bélgica, el 85,9 % en Italia, el 86 % en Irlanda). Si después quisieramos limitar nuestras consideraciones exclusivamente a la población activa, el cuadro sufriría una mejora tan sólo aparente. El hecho, por ejemplo, de que en Portugal en 1989, el 58,1 % de la población activa tuviese un título igual o inferior al primer ciclo de educación de base, es una prueba de que el problema de los bajos niveles de instrucción incide gravemente sobre las mismas perspectivas de desarrollo tecnológico en el mundo de la producción.
- Los porcentajes de jóvenes que habiendo terminado la educación escolar obligatoria, dejan la escuela en condiciones de «illetrisme» alcanzan tanto en Italia como en Gran Bretaña el 25-30 %. Las investigaciones realizadas sobre tales estratos de población muestran cómo las condiciones de «illetrisme» de los jóvenes están vinculadas con el déficit educativo de la familia de origen. Investigaciones realizadas en Francia hacen elevar al 50-70 % el porcentaje de ciudadanos excluidos de la comunicación escrita en todas sus formas.

Los datos expuestos nos permiten esbozar algunas consideraciones:

- Si en el pasado estabamos ilusionados con conseguir que el porcentaje de personas con una «capacidad de comprensión generalmente alcanzada por un escolar de 13 años», llegara al 94-96 % de los europeos[3], hoy se constata que las estrategias educativas basadas principalmente en el papel del sistema formativo ordinario no han logrado tales resultados.
- El sistema escolar y los flujos migratorios producen un constante incremento de los porcentajes de ciudadanos con bajos niveles formativos.
- Tales condiciones educativas de la población provocan directa e indirectamente costes a la sociedad. Podríamos extrapolar para Europa una estimación válida realizada en Estados Unidos en el decenio pasado, de que todo ciudadano con bajos niveles de instrucción costaría a la nación de origen alrededor de 8-9.000 dólares USA por año.
- Tales condiciones representan un obstáculo al desarrollo de programas tendentes a responder a las necesidades de cualificación de la fuerza de trabajo, hoy empujadas hacia niveles formativos superiores.

3 Viehoff, P. (1992): *Raport sur la lutte contre l'analphabetisme.* Parlamento Europeo, abril.

La demanda proveniente del mundo de la producción

Si partimos de las cuestiones que aparecen en el mundo del trabajo, más allá de la demanda tradicional de puesta al día, y de la predisposición a la formación profesional y del desarrollo sostenido, notamos que sobre la educación de adultos actúan nuevos factores.

Por un lado debemos constatar que el desarrollo de las tecnologías, el constante crecimiento del sector terciario, de los servicios, en las economías occidentales, ha producido la aparición de nuevas modalidades de trabajo que no se caracterizan ciertamente por la dureza del trabajo manual del minero o del recolector de aceitunas. Los nuevos perfiles de trabajo (de la banca, del comercio, de la formación, del teletrabajo, etcétera...) tienen en general en común elevados niveles de instrucción, horarios y condiciones de trabajo y de vida que no se encuentran en el pasado.

Es también verdad, sin embargo, que las nuevas formas de trabajo se fundamentan en el uso del cerebro como de un músculo utilizado para el cumplimiento de las tareas profesionales. Esto produce, por tanto, un deterioro de las condiciones educativas, una particular sensibilidad hacia los precios que el trabajo hace grabar sobre la intelectualidad del trabajador. En otros términos, esto produce mayores sufrimientos educativos y por tanto una demanda potencial de educación y cultura sin precedentes.

Es ciertamente éste, uno de los factores que ha empujado a la educación de adultos a abandonar o despreocuparse de sus tradicionales campos de intervención (la educación de base, etcétera) y de responder a los problemas educativos de estos nuevos estratos de público.

En segundo lugar, podemos poner de relieve que, mientras el proceso de humanización del trabajo está sacrificado por la necesidad del beneficio inmediato y de la competitividad, por otra parte, la demanda de formación y de gestión de los recursos humanos por parte de la empresa, está siempre presionando más. El viejo modelo de formación en la empresa, es ahora más que nunca, ineficaz respecto a las necesidades formativas de base —aunque siga todavía fuertemente financiado—. La empresa está tentada para transformarse en lugar de formación, a dar vida al modelo de «fábrica educativa» o también a una organización de la empresa que tenga como finalidad la gestión y la liberación de las potencialidades educativas y no contraria a su desarrollo. La tarea aparece inmensa si se pretendiese realizar tal objetivo independientemente del proceso de construcción del clima educativo general.

En resumen nos parece indispensable, aunque parezca obvio, hacer una referencia a los fenómenos, tales como:

- el aumento de la desocupación (estable entorno a los 15 millones de desocupados, de los cuales el 42,2 % son menores de 25 años) y al mismo tiempo la ralentización contemporánea de la presencia de los jóvenes en la fuerza de trabajo activa (las previsiones para el próximo decenio hablan de un índice de inserción al mercado de trabajo en torno al 2 % por año);
- la creciente demanda de fuerza de trabajo cualificada y la progresiva reducción de oferta de ocupación para la fuerza de trabajo en base a cualificaciones.

El enfoque que proponemos no se limita a identificar la demanda de formación proveniente del mundo de la producción con la demanda de cualificaciones y competencias expresada por el sistema económico. Quede claro, no se trata de un elemento que intentemos olvidar. Subrayamos, sin embargo, que la demanda de formación del mundo de la producción se presenta como una realidad mucho más compleja en la cual se evitan los riesgos de contraponer, en el análisis de las necesidades formativas, el hombre al trabajador, el trabajador al no trabajador, el trabajo retribuido a aquel no asalariado, pero igualmente importante.

La demanda producida por las nuevas posibilidades y necesidades comunicativas

La investigación tecnológica y sus aplicaciones industriales han llegado a un desarrollo extraordinario de las posibilidades de comunicación. Estamos en un punto en que la sociedad en la que vivimos es definida como «la sociedad de la información», en el sentido de que la gestión de la información se ha convertido en una de las características comunes de gran parte de las transformaciones que se están realizando. La tecnología de la información optimiza la gestión de los procesos fundados sobre el uso del conocimiento. Más allá del trabajo, del transporte, de la administración, las tecnologías de la información abren nuevos horizontes y posibilidades en el campo de la distribución y del intercambio de conocimientos e informaciones.

A pesar de todo, nunca como hoy, las posibilidades de expresión de la gente están tan limitadas. El derecho a la palabra, y más en general, a la expresión artística, está produciendo una sociedad en la que pocos pueden efectivamente ejercitarla, mientras la mayoría está obligada a condiciones de afasia. La imposibilidad de comunicar, hoy, está producida no sólo por la falta de habilidades lingüísticas, de una formación estética, sino por la imposibilidad de expresión a través de los modernos medios de comunicación. Esta contradicción entre las nuevas potencialidades de comunicación y la imposibilidad de expresión, constituye uno de los factores dinámicos que explican la búsqueda de respuestas educativas a este problema. Sin adentrarnos más allá en el análisis de las contradicciones presentes en otros ámbitos (la sanidad/prevención, por ejemplo) o conectadas con otros factores conocidos (el envejecimiento de la población, el nuevo papel de la mujer y más en general, los procesos de identificación de nuevos sujetos sociales en otros momentos excluidos del consumo educativo, etc.) podremos concluir subrayando, que el aspecto que caracteriza la explosión de la demanda de educación de los adultos, se identifica por un cambio en la voluntad de reducir las nuevas formas de exclusión educativa por un lado, y por otro lado, en la necesidad de poseer los instrumentos educativos que consientan una plena participación y control sobre las transformaciones en la vida cotidiana y en el trabajo.

Conflictividad en la definición de la idea guía de educación permanente

Si éstos son los problemas educativos de fondo a los cuales la población (por lo menos la población europea) intenta responder, es el momento de preguntarse sobre las estrategias propuestas por las instituciones nacionales e internacionales.

Es a lo largo de los años 90 cuando la vieja idea del *lifelong learning* viene a repetirse con insistencia en la escena mundial —en particular en el Norte del mundo—, acompañada del énfasis con el que se tratan las novedades absolutas, los descubrimientos más recientes. No falta quien pretende sorprendernos con la afirmación de que «la educación es un proceso que dura toda la vida: desde la cuna hasta la muerte», como si esto fuese una constatación ya adelantada en el Corán o en la Pampaedia di Comenio, etc. Pero nosotros no podemos menos que poner de relieve que esto acaece propiamente en los años en que Bogdan Suchodolski, uno de los padres de la moderna educación permanente, ha escrito: «Hoy se habla con frecuencia de una ciudad educadora, en el sentido de que ella debería constituir una base para la educación constante de todos los ciudadanos. Pero esta fórmula es engañosa y mistificadora (...). Sería más justo considerar como educadora la sociedad medieval, por ejemplo, donde en el interior de tres segmentos sociales, integrados por aquellos que se dedicaban a la oración, a la defensa militar y a la alimentación de la sociedad, se generaban las ideas y los modelos de vida de cada uno»[4].

Sin embargo, el hecho de que el *lifelong learning* se haya convertido casi en un eslogan prometido por las instituciones y por las empresas —y no solamente por los educadores— puede ser razón de

4 Suchodolski, B. (1993): *Education permanente en profondeur.* Hamburgo: Unesco-IUE, p. 6. Sobre las posibles interpretaciones ambiguas de la educación permanente. Cfr., también Orefice, P.: *Educazione e territorio.* Florencia, La Nuova Italia, pp. 83 y ss.

satisfacción, pero al mismo tiempo nos impone un atento análisis de los contenidos y de los objetivos cambiantes para recoger las novedades estratégicas y las posibles ambigüedades. La primera novedad consiste en el hecho de que mientras hasta hoy el *lifelong learning* era considerado como una estrategia o una idea-guía, casi como una utopía, en los años 90 esto se traduce en políticas. De la afirmación de principio se pasa a la voluntad de gestión de todo tipo de acción educativa, tendencialmente de la educación escolar hasta la educación informal y aquella no intencional. Se debilitan los encuentros estimulados por la filosofía de la educación de matriz liberal (tendente a contraponer al *lifelong learning* la idea de una educación intencional que responda a los fines predeterminables y capaz de conducir dentro de un tiempo definido a la formación de un «hombre educado»[5]). La definición no es ya solamente teleológica, sino que es posible describir los ejes que la transmiten y verificar despiadadamente la ambigüedad a través de las actuaciones. Se trata de una operación indispensable, ya que «la educación permanente no es por sí misma positiva. Por tanto, debemos analizar las características positivas y negativas de las políticas y de los proyectos que se presentan en su nombre»[6]. En otros términos, esto significa que pueden existir más conceptos y estrategias de *lifelong learning* y que su definición programática es el producto de las dinámicas y de los conflictos históricos propios de cualquier realidad.

Aunque los comunicados oficiales de los gobiernos no suelen ser considerados para hacer historia, sin embargo, es verdad que para introducir la nueva ola de los años 90 se hace referencia al comunicado final de la reunión del Comité Interministerial de Educación de la OCDE de noviembre de 1990, dedicado al tema «Alta calidad de la educación y de la formación para todos», donde se lee: en los años próximos, los países de la OCDE deberán hacer frente a nuevos retos económicos, en los cuales, la conciencia, la competencia, los valores, las actitudes y los cambios jugarán un papel central. La contribución potencial de la educación y de la formación es de importacia crítica, el «factor humano» es fundamental para las actividades económicas, la competitividad, la prosperidad. El comunicado es significativo, ya que corresponde a un período en el cual, en todas las partes del mundo y en particular en los países desarrollados, se intensifica el trabajo de elaboración y de puesta en marcha de estrategias y políticas de *lifelong learning,* sobre todo en países como Japón, USA, Canadá, y algunos países europeos.

No se puede, sin embargo, huir u olvidar el dato terminológico y quizás también conceptual, unido a la sustitución de la expresión originaria «lifelong education» por «lifelong learning». El paso del concepto de «educación» al de «aprendizaje» no debe quedar olvidado[7]. El cambio puede de hecho ser leído como la reapropiación del *lifelong learning* por parte de la idea tradicional de educación, entendida como «una transacción específica entre las diversas generaciones de seres humanos en las cuales los que llegan de nuevo son iniciados para entrar en la escena del mundo»[8], con el añadido de una continua oportunidad de puesta al día

5 Cfr. ad es. White, J.: *The Aims of Education Reconsidered,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981, considerada la obra que mejor desarrolla la crítica de inspiración liberal al concepto de *lifelong learning.*

6 Cfr. Gelpi, E.: *Op. cit.,* p. 89. Del mismo autor (1979): *A future for lifelong education.* Manchester: Manchester Monographs, nn. 13-14.

7 Es conocido que el término *education* está preferiblemente utilizado por instrucción y que, en inglés, comporta la exclusión de la formación *(training).* Aquí sería necesario avanzar otras observaciones terminológicas, a fin de no inducir al lector a retener que proponemos un uso indiferenciado de expresiones tales como «educación de los adultos» (también, el conjunto de las intervenciones educativas que hacen referencia a la edad adulta), «educación permanente» (o también una idea guía tendente a la gestión coherente en clave temporal, espacial y vectorial del conjunto de los procesos educativos en las diversas edades de la vida), «educación continua» (que, según Griffin, es interpretada como aproximación «positiva» a la educación de los adultos que pone el acento en la racionalidad y la posibilidad de una oferta continua de la formación), «educación recurrente» (considerada por Griffin como la expresión del énfasis «humanista» sobre la autenticidad de la experiencia existencial en cuanto más abierta a la causalidad e individualidad de la demanda de retorno en la formación).

8 Cfr.: Oakeshott, M.: «Education this engagement and its frustration», en Dearden, R. F., et al.: *Education and development of reason,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1972, citado en Wain K.: *Philosophy of Lifelong Education,* Londres, Croom Helm, 1987.

de los conocimientos a lo largo de todo el arco de la vida. En tal caso, el carácter innovador del nuevo enfoque estaría bien limitado e inmediatamente reclamaría las feroces críticas que Illich y Verne opusieron a la idea del *lifelong learning* en cuanto que la identificaban con la extensión de la educación formal para toda la vida, y polémicamente sugerían utilizar como expresión más apropiada aquella del *lifelong schooling*, una estrategia que a su parecer habría llevado a la transformación de la sociedad en un «aula global»[9].

Más allá de todos los escepticismos debemos sin embargo constatar que el concepto del *lifelong learning*, que hoy es admitido incluso a nivel institucional, no queda restringido a la «investigación de nuevos métodos técnicos y organizativos», al que el Comisario Ralph Darhendorf[10] quería limitarlo. En el intento de reconstruir el paradigma del *lifelong learning* en su versión contemporánea más recurrente en los documentos oficiales, no nos limitaremos a los análisis de las propiedades semánticas del concepto —para ello aludimos al profundo trabajo de Kenneth Wain[11]—, sino que buscaremos entrar en el mérito de la propiedad programática del *lifelong learning* reclamando las principales razones a través de las cuales se justifica el recurso de tal estrategia en el mundo occidental[12].

Las razones se pueden resumir de la siguiente manera:

- La necesidad de superar un modelo de «sociedad de los diplomas», en la que son los certificados escolares y profesionales la unidad de medida de las condiciones formativas de la población. Esto significa separar la atención de la educación inicial (escuela, formación profesional y universidad) para extenderla a todo el arco de la existencia. Formación y evaluación no deben encontrarse restringidas a un período de la existencia. Una formación inicial muy prolongada no es considerada una garantía de calidad y de respuesta respecto a las exigencias que requiere el mercado de trabajo. Un modelo tal, por otra parte, no está en grado de ofrecer las respuestas adecuadas a las exigencias de formación que se imponen en el curso de la existencia. Finalmente, este modelo no está en grado de recoger las nuevas competencias adquiridas por los adultos, ni de hacer válidos los nuevos conocimientos en la vida profesional.
- La necesidad de ofrecer oportunidades formativas para responder a la creciente demanda de actividades de «tiempo libre» orientadas hacia objetivos y contenidos educativos y capaces de satisfacer la curiosidad intelectual de la población. En otros términos, el problema que se propone está conectado con la necesidad de dar respuestas a la creciente demanda de bienes educativos producida por el aumento en el tiempo de consumo, de los niveles educativos de la población, de la edad media y del poder adquisitivo de las familias.
- La necesidad de una formación continua en respuesta a los cambios económicos, sociales

9 Illich, I.; Verne, E. (1976): *Imprisoned in the Global Classroom*, Montreal: Wrtiters and Readers Publishing Cooperative. Se dice que la idea de una «scolarizzazione dei circuiti» está sostenida explícitamente por teóricos de la educación (cfr. ad es., en Italia, L. Santelli Beccegato) y que, en Alemania, con ocasión de las negociaciones para la reducción del horario de trabajo de los trabajadores del metalmecánicos uno de los argumentos contrarios a la negociación utilizados por los responsables de instituciones formativas se basaba propiamente en el período de no conseguir ocupar a la gente con la oferta educativa existente en las horas liberadas de trabajo.

10 Cfr. (1973), *Riecerca, scienza e educazione. Informazione scientifico tecnica. Programma di lavoro del sig. Ralph Darhendorf, miembro de la Commissione.* Bruselas: Comisión CC.EE., p. 5. Para una reconstrucción histórica de la política comunitaria en materia educativa cfr.: Bocca, G. (1995): *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'Èducation.* Milán: Vita e Pensiero.

11 Wain, K. (1987): *Philosophy of Lifelong Education.* Londres: Croom Helm.

12 A continuación hacemos una referencia particular, a una experiencia europea y estadounidense, a cuanto está realizándose en Japón, el país donde la dinámica de transformación en clave de *lifelong learning* aparece extremadamente intensa. Cfr., Okamoto, K. (1994): *Lifelong Learning movement in Japan. Strategy, Practices and Chalanges,* Tokio; Masatashi Nagashima, Kawamoto Koji, Sawaruma Hiroshi (1994): *The state of continuying education in Japan.* Tokio: Nyhon University; Sato, K.; Kakiuichi, E.; Fujimura, Y. (1994): *Development of lifelong learning policies and the social education system in Japan.* Hamburgo: Unesco-UIE.

y tecnológicos. El concepto es antiguo, en lo que se refiere a la educación de los adultos y hace referencia a las necesidades formativas exigidas por la intensificación de los ritmos de las innovaciones en las diversas esferas de la vida.

El proceso de acercamiento hacia una sociedad del *lifelong learning* está indicado a lo largo de cuatro ejes principales:

1. La renovación y el reforzamiento de las bases institucionales y legales que permiten a las instituciones educativas desarrollar políticas de *lifelong learning.*
2. La gestión y el desarrollo de la demanda de actividades educativas.
3. La expansión de la oferta de oportunidades educativas.
4. El desarrollo de sistemas para la convalidación de los conocimientos adquiridos en la educación no formal.

Acerca del primer punto, la tipología de políticas, interesa a los siguientes campos:

- instituciones de centros estatales y locales de *lifelong learning;*
- instituciones de consejos y comités institucionales para el *lifelong learning;*
- derivaciones de las leyes generales acompañadas de otras leyes específicas, sobre aspectos particulares relativos al *lifelong learning.*

Acerca del segundo punto, la atención no puede dirigirse a la oferta tradicional —escuela y formación profesional—. Las nuevas aproximaciones parten de la constatación de la existencia de un vasto mercado en el que coexisten varios «proveedores» y «distribuidores» de las actividades y productos formativos, ya sean con ánimo de lucro o no. Las estrategias de *lifelong learning* se proponen conseguir que todo ello funcione de la mejor manera: que la gente se encuentre motivada y que se introduzca en el mercado con una demanda siempre al alza.

Con respecto al tercer punto, las nuevas políticas de *lifelong learning* tienden a actuar en el conjunto de las articulaciones del sistema educativo formal, no formal, informal, además de aquellas que se refieren a la educación accidental —o también al conjunto de las oportunidades formativas ocasionales tales como la lectura, la televisión, los viajes, los recreos, etcétera.

En particular, las políticas que se orientan a incrementar las oportunidades educativas en el interior del sistema educativo formal se ajustan a medidas tales como:

1. La expansión de los accesos a la educación superior para los adultos (desarrollo de cursos nocturnos, educación a distancia).
2. Introducción de nuevos tipos de infraestructuras y agencias educativas (Universidad televisiva, centros para estudiantes a tiempo parcial, etc.).
3. Creación de redes regionales y locales entre instituciones educativas.
4. Ofertas de programas de estudios extracurriculares por parte de la Universidad y de los institutos superiores.
5. Utilización de la infraestructura escolar por parte de la sociedad.

Con respecto al cuarto punto, se trata, sobre todo, de poner de relieve cómo esto es connatural con la idea de sociedad del *lifelong learning.* En la definición que nos viene dada de Japón ésta es definida como una «sociedad en la que cada uno puede libremente escoger varias oportunidades formativas en todo momento de la propia vida y los resultados de tal aprendizaje son adecuadamente evaluados»[13]. De aquí, el desarrollo de políticas, normas y servicios orientados a evaluar y certificar las competencias poseídas por los ciudadanos, co-

13 Okamoto, K. (1994): *Lifelong learning movement in Japan. Strategy. Practices and Challanges.* Tokio, p. 6.

nexionadas con determinadas actividades relevantes desde el punto de vista profesional, o también a evaluar y certificar las competencias con el fin de realizar un seguimiento de los créditos utilizables en el seno del sistema escolar ordinario. La ambigüedad de un enfoque semejante reside en el hecho de que cada uno de los ejes arriba indicados es de por sí conjugable. ¿Por qué negar la importancia de una nueva política de la demanda y de la oferta? y ¿por qué ser contrarios a los nuevos criterios y métodos de evaluación de las competencias adquiridas o hacia nuevos enfoques institucionales y legislativos? El problema no reside por tanto en las elecciones completas, sino más bien en las acentuaciones y en los vacíos dejados por las actuaciones de una estrategia semejante.

La extensión de una estrategia de gestión de los procesos formativos a todos los momentos de la existencia, incluida la educación accidental, lleva a la globalización del control sobre la gente, bien sea en el momento en que se divierte, como aquel en el que hace deporte, etc. En otros términos, el momento y los sujetos con funciones de elaboración estratégica y de proyectos, asumen mayores poderes educativos. El carácter insinuante y holístico de su iniciativa se convierte en totalizante. La extensión del poder evaluador de la sociedad también en la educación no formal, ocasional, informal y aquella no intencional[14], somete a verificación ámbitos crecientes de la misma vida privada. La cuestión que se propone como central, se convierte ahora de la definición del sujeto que gestiona y consume los productos educativos y las programaciones generales de la sociedad del *lifelong learning,* o también del sujeto que ve acrecentados los propios motivos de desarrollo o realizar este tipo de diseño.

Ahora bien, teniendo claro este interrogante que se refiere al papel del sujeto y a la afirmación de sus motivos de desarrollo, podemos intentar proceder a una verificación analizando la aproximación teórica al *lifelong learning* expresada en la propuesta de la *European lifelong learning initiative* (Elli), una organización fundada en 1992, promovida por círculos estadounidenses y japoneses ligados al mundo empresarial que se proponen «ofrecer una leadership y elaborar ideas para las organizaciones que se comprometen en esta revolución».

Elli define el *lifelong learning* como: «un proceso continuo que estimula y potencia a los individuos en la adquisición de todos los conocimientos y valores, las competencias y las comprensiones que ellos adquirirán a lo largo de su vida, aportando su constancia, creatividad y alegría en todos los papeles, circunstancias y ambientes»[15], o también «capacitar a toda persona para desarrollar al máximo el propio potencial humano»[16]. La realización de tal proceso se asegura que puede ser una realidad acentuando la reponsabilidad de los individuos en el aprendizaje y a través de medidas de estimulación y de medidas en condiciones aseguradas por el conjunto de la comunidad[17]. Para los individuos, el reto consiste en adquirir y mantener la propia «capacidad» en el mercado de trabajo a través del *lifelong learning.* Para la sociedad se trata de transformar todos los propios organismos en *learning organisations* (aquí la definición es algo tautológica en el momento en que se refiere a todas las organizaciones: con una necesidad y un deseo de desarrollar la propia realización a través del aprendizaje). La consecuencia en el terreno de las políticas se orienta hacia la reducción de las inversiones orientadas a financiar a «aquellos que ofrecen formación», o también a los sistemas educativos y culturales de aquellos que entran en formación. La coherencia de esta aproximación es

14 Introducimos aquí la referencia a la dimensión no intencionada de la educación para distinguirla del evento educativo de carácter informal, de todas formas, aquí no puede negarse una intencionalidad (positiva o negativa) lejana (la valencia educativa de un juego televisivo con premio, etc.).

15 Lifelonf learning World Initiative (1995): *An Action Agenda for Lifelong learning for the 21 st Century.* Bruselas, p. 5.

16 Ibi, p. 8.

17 Ibi.

menos que aparente. Quien lo asimila a las antiguas teorías de la escolarización de la sociedad, a nuestro parecer se equivoca. Elli, en realidad, propone una escolarización en todo momento de la existencia, más que una educación, deberemos decir una escolarización permanente confiada al mercado y a las empresas y no ya a la escuela pública.

Obviamente, según las formas, sea desde un punto de vista metodológico, más puestas al día. Los elementos contradictorios que caracterizan esta aproximación son los siguientes:

- El adulto en formación es definido como «learner», o mejor como cliente, que en cuanto tal tiene la «first priority». En torno a él deben estar creadas las mejores condiciones para aprender (orientación, soporte, respeto de los estilos de aprendizaje, reducción de las barreras, nuevas tecnologías, etc.) y para tener acceso a la formación. Parecería por tanto que los procesos de aprendizaje pueden desarrollarse integralmente, simplemente multiplicando las posibilidades de elección del individuo, atribuyéndole tales facultades y creándole las condiciones óptimas para el aprendizaje. Para el adulto se trata de un papel despotenciador y pasivo. Para la sociedad no es una respuesta a las nuevas y crecientes demandas de educación. ¿Qué razones teóricas y estratégicas?

  Si el adulto es visto como un «cliente» significa que la educación está proyectada como la oferta de productos educativos, con contenidos (valores comportamentales, cognitivos, etc.) predeterminados. Tal aproximación limita la gestión de los procesos formativos a la mera transmisión de conocimientos y competencias. Ahora bien, no sabemos que un proceso educativo implica también el otro. Ello es ante todo un proceso de transformación subjetiva y objetiva de las condiciones educativas preexistentes del sujeto y de las sociedades. De todas maneras, los procesos formativos se desarrollan generalmente en el seno de las dinámicas de transformación y de confirmación. No reconocerlo y no gestionarlo coherentemente en su dimensión social significa negar al individuo que actúe conscientemente a través de la formación sobre las condiciones que han provocado hoy las carencias educativas.

  En la edad adulta, la condición de base del estudio es su finalización y su contextualización, esto incluso según el análisis de los andragogistas estadounidenses más reconocidos[18]. ¿Esto es verdadero? El desarrollo del potencial humano no puede llegar a realizarse como un ejercicio abstracto de los procesos de transformación de las dinámicas individuales y sociales que han impulsado a un adulto a buscar la formación para salir de su condición de subalternidad (en el trabajo, en la familia, en las relaciones con los *mass media*).

- Si un proceso formativo no es concebible fuera de su concreta dimensión social, también es erróneo referirse al público simplemente en su dimensión individual de suma de más sujetos, separados en la abstracción del concepto de ciudadanos, cuando se toma en consideración la dimensión social. La dimensión individual es crucial, ella, sin embargo, se transforma en una abstracción forzosa si el individuo no es visto contemporáneamente en su dimensión social, colectiva, organizada. La existencia de los procesos de transformación conectados a la educación a lo largo de todo el curso, de toda la existencia, no es reducible a la sola dimensión individual. Tales procesos son cognoscibles, practicables y realizables sólo si el individuo conoce, practica y se enriquece, sobre todo, a través de la educación, las propias competencias, unidas a aquellas de los otros individuos interesados en la transformación de las condiciones educativas que obstaculizan el aprendizaje de las lenguas, la comunicación entre las razas, etnias, edades, la cualificación educativa de la realización del trabajo en fábrica, o en otras organizaciones que interesan a la vida cotidiana.

18 Cfr. Knowles.

- Una estrategia que haga referencia a los individuos y no a su forma de organizarse en sociedad civil no puede ser considerada practicable cuando promete «a todos los ciudadanos el acceso a la formación» (principio número 2). No es creíble que el milagro pueda ser obrado confiando en el aumento de las *learning organizations,* y sustituyendo las enseñanzas con las nuevas tecnologías –con ahorros que pueden agilizar la universalización de los conocimientos. Principios y estrategias no son execrables, simplemente son radicalmente inadecuados respecto a las premisas. Los experimentos realizados en diversos países muestran los efectos de un enfoque semejante.

Las nuevas tecnologías pueden desarrollar un papel importante, pero la enseñanza individualizada y a distancia no ha conseguido jamás ofrecer por ella misma o en modalidades integradas respuestas radicales. Es una innovación relevante, permite economías notables, pero se trata de un nuevo aparato técnico y metodológico que puede constituir un soporte para nuevas estrategias, pero no puede ser cambiado por una estrategia. Las aplicaciones muestran que, incluso donde la enseñanza a distancia ha sido introducida, ella se combina con la demanda de una parte minoritaria del público en la educación, y que generalmente, en la edad adulta, o con públicos menos favorecidos, requiere siempre una integración con la educación presencial[19].

El aumento de las *learning organizations* y la transformación educativa, potencialmente, de todas las organizaciones existentes, es un objetivo que no puede ser infravalorado. La transición de la fábrica hacia una *learning organization* no es una operación no dolorosa. Ella tiene que ver con el sistema de toma de decisiones existente en la empresa, con los sistemas de promoción en las carreras, con el reconocimiento de las competencias adquiridas por los dependientes, eventualmente, con su monetarización, con la estructura ambiental del trabajo, etc. Si la formación no debe ser abstraída de las situaciones reales y debe confrontarse con ellas directa o indirectamente, se consigue, bajo una óptica de *learning organization,* que sea la misma organización la que tiene el deber de ser puesta en discusión, y que ello no puede suceder fuera de una óptica educativa que sea producto intelectual y práctico de la acción coordinada del conjunto de los interesados en la organización en cuestión. Sin la acción intencionada y educativa de la sociedad civil organizada, los procesos formativos se cierran al nivel de la divulgación, pero no son liberados hasta experimentar la posibilidad de la transformación. Las potencialidades humanas quizá se activan, pero no se liberan en sentido omnilateral.

Por otro lado, no basta proponer la multiplicación de las sedes de aprendizaje y su diversificación, si al mismo tiempo no se explicitan formas y modos de distribución universal, o potencialmente tal, de los nuevos recursos. El problema no es meramente distributivo, sino estratégico. El modelo expuesto más arriba sugiere disminuir las inversiones en la educación inicial y en los sistemas para concentrar el gasto sobre el individuo, sobre el consumidor de productos educativos. La aplicación de tal modelo, previsiblemente, llevaría a un incremento de la oportunidad de formación en la edad adulta, reduciendo las oportunidades relacionadas con la edad infantil y de carácter escolástico. Hasta aquí el modelo es el modelo Illichiano de la desescolarización de la sociedad.

Pero si intentamos imaginar ulteriores consecuencias, es fácil prever que esto comporta un incremento de la oferta producida por el mercado de la educación con fines de lucro, favorecida por la nueva distribución de las financiaciones no orientadas ya a los sistemas, sino confiadas directamente a los interesados, y, por tanto, que se gastan también en el mercado privado. El efecto no es, de por sí, demoníaco. El problema se refiere, sin embargo, sobre todo, a la corrección de los efectos distorsionados de la lógica del mercado, con la creación de amplios segmentos de exclusión edu-

19 Véase, por ejemplo, todo lo que ha nacido en la reciente experiencia española, donde ha sido necesaria la apertura de secciones apropiadas de zona que ofrecen asistencia individual y que organizan también encuentros de grupos de estudio con carácter de seminario.

cativa. Tales medidas correctoras no pueden reducirse a la introducción de instrumentos que aseguren formas individuales de derecho de acceso a mercado (bonos de estudio, permisos de estudio, etc.). Quede claro, se trata de instrumentos importantes, pero ningún utópico puede ilusionar a sus semejantes con la esperanza de que a través de tales instrumentos se pueda conseguir un desarrollo intelectual de masas. ¿Quién soporta los costes de una estrategia semejante? Ninguno por sí mismo: el Estado, las empresas, los individuos y, sobre todo, la mayoría de los individuos.

Aunque las respuestas explícitas a este problema no están anunciadas en los documentos y en los estudios, es de imaginar, sin embargo, que las consecuencias estén previstas y, quizás, auspiciadas. Las respuestas son fácilmente imaginables: construcción de un sistema de *lifelong learning*, que ofrece productos formativos, diferenciados en la calidad, de acuerdo con la calidad de los públicos y de su poder de compra en el mercado libre de la educación. En una perspectiva de *lifelong learning*, la demanda educativa se convierte en exorbitante.

Una hipótesis que propugna la extensión de las oportunidades en razón de dos factores: la orientación de las inversiones sobre los individuos y el desarrollo del mercado, hacen inevitable confiar en la demanda educativa ya expresada de los estratos privilegiados del público. El público potencial de la educación, y el nuevo público que hoy está al exterior del círculo de la educación y de la cultura, si quieren adquirir el derecho a la educación, tienen que convertirse totalmente en sujetos de los procesos de transformación del sistema formativo en sus diversas articulaciones. Se trata de procesos que, si no son diseñados, previstos, proyectados y evaluados, difícilmente podrán ser realizados ni producirán resultados deseados. Los cambios para su activación no se verificarán en un día. Son a plazo, tanta es la distancia que separa la realidad actual de una real prospectiva de *lifelong learning*. Para tomar las primeras medidas aproximativas de la extensión de la demanda potencial de la educación en la edad adulta, se parte de la consideración (cfr. Tabla 1) de las actuales probabilidades que tienen los ciudadanos europeos de entrar en una formación.

Tabla 1: Probabilidad de entrar a la formación de los ciudadanos europeos en la edad adulta

FRECUENCIA	PAÍSES
Una vez cada 3-4 años	Bélgica, Dinamarca, Alemania (Austria, Finlandia, Noruega, Suecia, Suiza)
Una vez cada 5-7 años	Francia, Luxemburgo, Gran Bretaña
Una vez cada 8-10 años	Irlanda, Holanda
Una vez cada 11-19 años	
Otra	Grecia, Italia, Portugal, España

Fuente: EBAE-EAEA (1993)[20]

20 Los datos son fruto de una elaboración a partir de: Federighi, P., et al. (1993): Adult Education organisations in the countries of the European Community, Barcelona: EAEA.

Si tenemos en cuenta que, en la tabla, la probabilidad de entrada en la formación está calculada relacionando el número de participantes en la actividad de educación de los adultos con el total de la población adulta, se puede comprender cómo la situación real sea peor que aquella ilustrada en la tabla. Aquélla, de hecho, no puede tener en cuenta a aquellos que participan en más de una actividad formativa por año y que, consecuentemente, utilizan de forma constante el sistema formativo. Esto significa que la gran mayoría de la población actual no tiene perspectivas reales de acceso a la formación, o que los modelos actuales no les dejan prever alguna esperanza de formación. Las dimensiones cuantitativas del fenómeno de la exclusión de la educación y de la cultura obliga a preguntarse por la calidad de las estrategias. El problema no se resuelve si no se hace referencia al papel autónomo de la sociedad civil, sostenido por una fuerte política capaz de activar recursos públicos y privados en respuesta a las nuevas demandas educativas.

La formación de una sociedad de iniciativa difusa

La ambigüedad y las contradicciones puestas a la luz por las dinámicas de apropiación de la idea de educación permanente (o de su reducción a la clave de *lifelong learning*), nos imponen una precisión más atenta de los objetivos estratégicos. El problema estaba presente también en Suchodolski, en el momento en el que se preguntaba qué cosa podíamos proponernos más allá de las *ciudades educativas*. Él respondía: «no es (por tanto) la educación la que decidirá cómo deberá ser formada la esencia del hombre, sino es el hombre nuevo, en la totalidad de su ser, quien será el estímulo y el gestor de la educación»[21], y añadía: «debemos buscar un estilo de vida que permita una creatividad generalizada que se exprese en todos los campos, tanto en el arte como en la ciencia o en la vida social»[22]. En términos teóricos se trata de poner en acto nuevas repuestas que resuelvan la tensión entre libertad individual y socialización, entre «reforzamiento de la sociedad y desarrollo de las características personales», elementos que, a partir del paradigma biográfico propuesto por Alheit, «pueden difícilmente ser integradas por las instituciones»[23]. Las conclusiones propuestas por Alheit no excluyen, sin embargo, que de la sociedad civil se pueda activar una «interacción comunicativa» capaz de revitalizar la esfera pública y, contemporáneamente, la vida pública[24]. Y esto, en último análisis, es el interrogante al cual nos gustaría encontrar una respuesta, o bien ¿cómo y en qué sentido los individuos singulares y asociados pueden actuar sobre estrategias políticas e instituciones, sucesos educativos, a fin de que éstos se transformen en instrumentos de una «creatividad generalizada»?

Para una investigación semejante, aun en el marco del debate que se desarrolla en los últimos decenios[25], la clave del cambio reside en la asunción del punto de vista del sujeto individual y colectivo. La nueva demanda educativa de tal sujeto se expresa en afrontar y resolver la globalidad de los retos individuales y colectivos del mundo contemporáneo. No va ligada e interpretada como mera demanda de acceso a los saberes existentes, ni tampoco como demanda de respuestas para paliar los efectos de la crisis contemporánea: desocupación, exclusión social, migraciones, competitividad de la producción, etc. En ambos casos, la vincularemos a tareas de adaptación. Nuestra pregunta de formación corresponde a la investigación de soluciones a los retos globales de la existencia[26]. Ella está interpretada, sobre todo, como expresión de un papel o de

21 Suchodolski, B.: *Op. cit.*, p. 49.

22 Ibi, p. 113.

23 Alheit, P. (1992): «The biographical approach to Adult Education», in Mader, W.: *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice.* Vancouver, Center for continuing education, University of British Columbia, p. 191.

24 Aquí la referencia a la «teoría de la acción comunitativa» de Habermas.

25 La referencia a la abundante literatura «antipositivista» que proviene de diversos ámbitos científicos.

26 La «encuesta» de la que habla Marisa Fabri en el contexto de su propuesta de trabajadores de epistemología crítica.

una función que objetivamente afecta al sujeto: la gestión de los propios procesos formativos. La negación de tal papel debe ser leída como forma de expropiación del interés de la subjetividad, como el producto de una voluntad de alienación de cuanto afecta, de hecho, al sujeto[27].

Manifestando una debilidad relevante epistemológica, tal vez se ha buscado definir la misma educación de los adultos en razón de la tipología de actividades a través de las cuales se explica, de los objetivos o de los métodos que la caracterizan. O también se ha identificado la educación de los adultos con los modos en los cuales ésa se ha desarrollado organizándose en sistema, con los decretos que han provisto a su legitimación, con las aspiraciones metodológicas de los operarios, etc. De este modo, se ha completado una operación de justificación de lo existente, identificando el fenómeno «educación en edad adulta», con sus manifestaciones inducidas por diversos agentes educativos. La crítica que nosotros hacemos a tal enfoque se fundamenta en el hecho de que conduce a negar que la educación de los adultos deba ser identificada con *la acción de los hombres dirigida a desarrollar sus capacidades intelectuales individuales y colectivas de dirección y control de los procesos de transformación.* El problema no se resuelve con la construcción de una organización social que sepa educar a los propios miembros, sino exactamente de manera contraria, es decir, con la creación de las condiciones para la formación de una capacidad individual y colectiva de reeducar toda forma de organización.

Desde un punto de vista educativo, las causas primeras que producen los actuales problemas y de las que nacen los nuevos retos han de reconocerse en el insuficiente desarrollo de una intelectualidad de masas capaz de prevenir el emerger de los problemas, de orientar las posibilidades de desarrollo hacia currículos armoniosos. La reflexión teórica y estratégica es clara y no deja espacio a la duda: la clave del cambio está en el papel del sujeto individual y colectivo[28]. Repuestas estables a los retos nos llevarán a ver si se logra el cumplimiento o la realización de la revolución copérnicana, poniendo en el centro de las estrategias al sujeto transformador y si tal sujeto es puesto en condiciones de formarse para las nuevas tareas. Es de esta constatación de donde nace el objetivo estratégico de formar una *sociedad civil con una difusa capacidad de iniciativa educativa,* o también de activar, gestionar y controlar autónomamente las respuestas necesarias a las soluciones de los problemas presentes en la vida cotidiana y en el trabajo. Tal objetivo tiene valor estratégico y no sólo utópico. Su definición programática es ya describible como tendencia en acto. Sirve de consuelo que el Consejo de Ministros de los Países Nórdicos en su más importante estudio sobre la educación de los adultos, haya llegado a análogas conclusiones cuando, al indicar el fin de la creación de «buenos ambientes educativos» *(good learning environments),* ha sostenido que «all education and learning should be structured so that it reinforces the learners capacity for taking activities, his or her self-confidence and sense of his her own worth»[29]. Análogas las orientaciones expresadas en el plano trienal por las políticas sociales del Gobierno de los Países Bajos, inspiradas en el principio de poner en condición a los in-

27 Más allá en la reflexión sobre el papel del público en el proceso de la producción cultural, que retomamos en el capítulo conclusivo del libro, al que nos referimos, por ejemplo, para recoger la contribución de la psicología, al nuevo papel que es atribuido al sujeto en el momento en que se afirma que «la influencia de las innumerables variables, en interacción entre ellas, además, filtrada de modo decisivo por la actividad del propio individuo, que desde el comienzo de su vida no se limita a soportar las influencias externas, sino que continuamente ejercita sobre ellas la propia intervención activa». Cfr. Bonino, S. (1995): *Continuità e discontinuità,* en: Adultità, A. I., n. 1, p. 89.

28 El análisis desarrollado por Mark Tennant en: *Adultez y aprendizaje. Enfoques psicológicos.* Barcelona, El Roure, 1991, tiende a afirmar el consenso de fondo relativo a la centralidad del sujeto respecto a todo tipo de enfoque educativo. Sea la escuela liberal –representada por Paterson y Lawson–, sea la tradición «humanista» –identificada en Kmowles y Tough–, sea aquella crítica –aquí la referencia a Freire y Mezirow– según el autor, que en este caso participa de la opinión de Stephen Brookfield, concordando en este punto. A propósito, véase también los análisis de De Sanctis, F. M., sobre el papel del público en el proceso de producción cultural (en *Educazione in età adulta.* Firenze, La Nuova Italia, 1975), en parte inspirados en Dewey de *Comunità e potere* (Firenze, La Nuova Italia, 1971).

29 The Nordic Council of Ministers (1995): *The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all,* Arhus, p. 15.

dividuos de llegar a ser ciudadanos activos e independientes[30].

No podemos, sin embargo, esconder la posible ambigüedad de una estrategia que podría interpretar la «iniciativa difusa» en términos de una cómoda y económica adaptación de los más débiles abandonados a ellos mismos. El objetivo de una «sociedad de iniciativa difusa» tiende a prefigurar un nuevo modelo de *Welfare State,* fundado sobre políticas activas y sobre el papel activo de todo individuo en su construcción. Porque aunque los nuevos enfoques no se transformen en nuevos boomerang, se trata de construir estrategias que hagan posible a todos el acceso a todas las oportunidades formativas, y de llegar a una gestión y a una producción autónoma de tales oportunidades. Sin el desarrollo de una capacidad de gestión autónoma de las respuestas que aseguren a cada uno la posibilidad de participar activamente en los procesos de transformación, se barruntarían, entre otras cosas, horizontes de asistencialismo y dependencia educativa, en los cuales, los costes serían difícilmente soportados por la comunidad y, por lo tanto, se reproducirían los fenómenos de selección. El problema, para poder ser afrontado, debe tener en cuenta las estrategias y las políticas que atribuyen al sujeto —a los individuos y a la *gens*— el papel de agente primario de los procesos de transformación. Esto implica no sólo el desarrollo del potencial humano de cada individuo, sino también la liberación de los recursos educativos comprendidos y forzosamente infrautilizados en la sociedad y en el trabajo (las diversas formas de olvido de la intelectualidad y de las oportunidades educativas: del número de hombres dejados morir como analfabetos, en la desocupación intelectual).

La solidaridad educativa como base para una sociedad de iniciativa difusa

Para que estas afirmaciones no se queden en el mundo de las utopías o de las sugerencias, es necesario individualizar los procesos históricos que hacen posible esta actuación. La hipótesis que avanzamos es que el desarrollo que puede fundar la prospectiva de una «sociedad de iniciativa difusa» esté constituido por el desarrollo de la solidaridad educativa, o también por la cultura y por la praxis asociativa con carácter solidario, y por el empeño solidario de los estratos de público más favorecidos por la creación de oportunidades formativas accesibles a todos los estratos de público. No proponemos formas puestas al día de filantropismo. Pero sí parece difícil individualizar una estrategia de respuesta a las nuevas demandas educativas que no posea dos características fundamentales:

- que produzca efectos a nivel de masas, o también que corresponda con un modelo que no excluya a priori —y por razón de los costes obviamente— una posibilidad de universalización;
- fundarse sobre la iniciativa y sobre la gestión de la sociedad civil, o también seguir una vía, un proceso que sea coherente con el objetivo de activar y liberar todos los recursos educativos.

Si —como hoy se sostiene[31]— los problemas vinculados a la creación de nuevas oportunidades de trabajo pueden ser abordados sólo poniendo la confianza en la cultura de la solidaridad, afirmamos que también la nueva demanda educativa requiere un ulterior tipo de solidaridad, aquella solidaridad educativa, en realidad, practicada por los mismos ciudadanos a nivel individual y asociado, y que son necesarias nuevas políticas para activarlo. Sin la transformación en recursos educativos de millones de ciudadanos, la aspiración de una educación a lo largo de todo el arco de la existencia, parece privada de operatividad y de posibilidad de universalización[32]. El objetivo primero consiste en actuar de tal manera que tal recurso pueda entrar en el campo y pueda ser potenciado para responder al reto de ésta a finales de siglo. Al

30 Ministerie van Volksgezondheir, Welzjin en Sport (1994), *Naar Eigen Vermogen,* Rijswijk, Ministerie VWS.

31 Commission des Communautés Européennes (1993), *Croissance, competitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle. Livre blanc,* Luxemburgo, pp. 15-16.

32 Cfr.: EAEA (1995), *Personnes âgées: personnes-ressources pour l'education des adultes,* Barcelona: EAEA.

mismo tiempo, es necesario considerar que la solidaridad representa una forma de redistribución de los recursos educativos y culturales, fundada en el consenso activo de los más favorecidos. Intervenciones de orientación de los recursos a favor del nuevo público aparecen difícilmente eludibles, pero resultaría todavía más complicada una puesta en acto sin o contra la activa participación de los estratos de público hasta hoy favorecidos. Si la sociedad civil no se activa a sí misma en la autonomía y la independencia necesarias para encontrar respuestas a los propios problemas educativos, es improbable que los actuales *standard* educativos puedan ser mejorados de modo significativo, y sobre todo que se realice, aunque de manera limitada, a las nuevas generaciones, una prospectiva de acceso al estudio a lo largo de todo el arco de la vida.

Hacer posible la solidaridad educativa no significa para las instituciones el abandono del mercado del campo, un tiempo cubierto por la intervención pública.

Promover políticas que hagan posible el desarrollo de la solidaridad significa para las instituciones, fundamentalmente, dos cosas: crear servicios de base para la educación en la edad adulta (de investigación, información, orientación...) y favorecer el desarrollo de formas autónomas de organización educativa en la sociedad. Esto pondría las bases para una sociedad con una capacidad difusa de iniciativa, presupuesto para la realización de una prospectiva de educación permanente.

Pero también la solidaridad constituye un terreno de conflicto y de intentos de apropiación. La cultura y la praxis de la solidaridad pueden estar subordinadas al servicio de mantenimiento de lo existente, en el interior de aproximaciones funcionales. La referencia al pasado, a Durkheim, uno de los padres de la moderna ciencia del hombre, se pone de frente a la posible ambigüedad que se encuentra detrás de las estrategias que hacen referencia a la solidaridad. Según el autor[33], el cambio social puede ser observado en dos tipos de sociedad, diferenciables según que se refieran a un modelo de «solidaridad mecánica» o a un modelo de «solidaridad orgánica». Durkheim consideraba, en sus escritos de 1893, que la sociedad es como un organismo o un sistema. Para él, la sociedad mecánica se produce en una sociedad en la que: «la totalidad de las creencias y de los sentimientos comunes a los ciudadanos de la misma sociedad forma un sistema determinado que posee vida propia; esto lo podemos llamar conciencia común o colectiva, (...) que tiene características específicas que la convierten en una realidad distinta. Ésta es, en realidad, independiente de las condiciones particulares en la cuales se encuentran situados los individuos; éstos pasan y aquélla permanece»[34].

Por tanto, Durkheim consideraba que los individuos son modelados por una sociedad que existe antes que ellos, una sociedad que en cierto sentido les trasciende. Durkheim retenía que la forma más moderna de sociedad sea diversa. En la fase de la solidaridad orgánica, la sociedad se ha hecho más diferenciada a través de la división del trabajo, de manera que el individualismo es posible, pero la sociedad no está tan individualizada hasta el punto de que no existan relaciones entre sus miembros. Sin embargo, una de las principales características de la sociedad, fundada sobre la solidaridad orgánica, es la interdependecia funcional en la división del trabajo. Sin embargo, Durkheim no consideraba que la aparición de la solidaridad orgánica fuese un prerrequisito del capitalismo, sino más bien que aparece en el momento en el que la división del trabajo llega a ser más intensa y especializada, cuando el tipo de las relaciones entre los miembros de la sociedad cambia, y la conciencia colectiva comienza a declinar, de manera que aparezca la individualidad y la interdependencia funcional.

Ahora bien, si de una manera provisional aceptamos la angulación «evolutiva» a la que Durkheim se refiere al sucederse las diversas formas de solida-

33 Durkheim, E. (1964): *The division of labour in society*. New York: The Free Press.

34 Ibi, pp. 79-80.

ridad, podremos notar cómo el modelo de la «solidaridad orgánica», si ayuda a explicar la interdependencia funcional entre los hombres, nada dice a propósito de la función de la solidaridad respecto a las dinámicas de cambio y al papel que el sujeto histórico, intencionalmente, puede desarrollar.

La «solidaridad educativa» es aquí entendida como el modo a través del cual los individuos gestionan con intencionalidad las relaciones de interdependencia para actuar sobre las dinámicas internas en determinados períodos históricos, a fin de perseguir un proyecto de intereses comunes. Tales modos se traducen en formas de vida social organizada; no todas, sin embargo, se identifican necesariamente con los «organismos democráticos de base» (asociativos o públicos, pero de gestión social). La «solidaridad educativa» no debe ser interpretada como nuevo canal que alimenta el proceso de «refeudalización» de la sociedad obtenida a través de la reintroducción, también en el terreno de la educación, de una autonomía privada adquirida mediante una autonomía política»[35]. En efecto, como nota Habermas, en la esfera política operan «organizaciones que se esfuerzan por conseguir compromisos políticos con el Estado o entre ellas, posiblemente excluyendo todo carácter público, y deben, por otra parte, garantizar una aprobación plebiscitaria por parte del público mediatizado gracias al compromiso en gran estilo de una publicidad demostrativa o manipulativa»[36]. La idea de «solidaridad educativa» corresponde más bien a las funciones educativas atribuibles al «público de organizaciones privadas que entra con el no más intacto público de privados que tienen entre ellos relaciones individuales»[37] en el proceso de transformación del Estado de derecho liberal en Estado de derecho social.

35 Habermas, J.: *Storia e critica dell'opinione pubblica.* Bari, Laterza, p. 273.

36 Ibídem.

37 Ibi, p. 274.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS AL CAMBIO DE SIGLO

Franz Hamburger, Markus Höffer-Mehlmer

Introducción

La educación permanente de adultos ha acompañado, desde un principio, el proceso de la modernización. En este artículo consideramos la Educación Permanente de Adultos en el contexto de la modernización de la sociedad y analizamos la situación actual y las perspectivas de la Educación Permanente de Adultos en las sociedades modernas.

En la primera fase de la industrialización, los programas e ideas de la educación de adultos tenían metas sociales y políticas bien definidas. Los movimientos sociales consideraban la educación como medio de la emancipación colectiva y la organizaban de manera independiente. La integración de grupos sociales más o menos incultos en el proceso de la modernización exigía una educación de adultos como autocomprensión recuperada frente a situaciones cambiadas.

En 1970 el Consejo Superior de la Educación de la República Federal Alemana definió la Educación Permanente de Adultos como «continuación o reanudación del aprender organizado después de una primera carrera formativa» (Deutscher Bildungsrat, 1970, p. 197). El concepto alemán del término educación permanente de adultos incluye tanto el reciclaje profesional, los cursos de idioma para adultos, la formación política de los partidos, fundaciones, sindicatos, etc., como la animación sociocultural para adultos y círculos de discusión organizados por las Universidades Populares o las iglesias, por ejemplo.

En la primera fase de la segunda modernización, cuando la sociedad está convirtiéndose ya en una sociedad de servicios, la educación de adultos es definida como instrumento estratégico de la modernización futura.

Entonces esa educación de adultos, la que llamamos formación avanzada, tenía como meta central la actualización y adquisición del conocimiento profesional orientadas hacia el mercado laboral y al mismo tiempo hacia las necesidades futuras. En la fase actual de la modernización, la orientación hacia el conocimiento profesional sigue teniendo mayor importancia. Pero al mismo tiempo esa orientación se incrementa porque el nuevo estilo de vida tiene metas y nuevas conductas. Resumiendo, podemos definirlo como el hábitus de la sociedad moderna. En ese contexto la educación de adultos al lado de la renovación continua de los conocimientos profesionales cumple diversas funciones.

En el presente trabajo trataremos los vínculos entre los cambios de la sociedad y el desarrollo de la educación de adultos. El artículo consta de las partes siguientes:

- En una sociedad cada vez más individualizada ésta debe vincular las expectativas individuales con la motivación social. A ese contexto nos referimos en la primera parte.
- Ella toma parte en el cambio de la mentalidad que es necesario para la creciente movilidad tanto regional como social. De ese cambio trataremos en la segunda parte bajo el título «De la conciencia de clase al hábitus».
- Con respecto a la necesidad de la creatividad y originalidad, la educación de adultos es un recurso del «management» de la identidad. Ese «management» de la identidad, basado en el cambio fundamental de la socialización, será el tema de la tercera parte.

- Por último, bajo el título «Perspectivas», apuntamos unos pensamientos sobre el futuro de la educación de adultos con respecto a la política educativa, a las instituciones y al personal.

Nuestra tesis central es la siguiente: La educación permanente sigue teniendo el mundo laboral, sus conocimientos, orientaciones, etc., como eje central. Tiende cada vez más a la creación de una determinada forma de vida, que cristaliza alrededor de la cualificación personal, pero que al mismo tiempo, cada vez más, es condición previa que presupone la disposición tanto al trabajo como a la educación. Ese cambio aumenta el espacio de la pedagogía creando nuevas formas de intervención, promoción, etc. (véase Hamburger, 1995).

La modernización reflexiva: cambios sociales y educación de adultos

Basándonos en el análisis del sociólogo alemán Ulrich Beck, hoy en día hablamos de la «modernización reflexiva» (Beck, 1986, pp. 254 y ss.). La modernización reflexiva continúa y sustituye la primera modernización.

Las estrategias de la primera modernización están agotadas. Los resultados de la primera modernización/industrialización provocan consecuencias indeseables y riesgos nuevos. Las sociedades modernas intentan tratar las consecuencias negativas de la industrialización tecnológica en un nuevo esfuerzo científico y político. Se habla de una modernización reflexiva porque son también las instituciones promotoras de la primera modernización las que son consideradas de manera crítica y racional: la ciencia y la tecnología. En el pasado reciente hubo dos corrientes paralelas que promovieron ese proceso reflexivo: el movimiento ecológico y la crítica de la cultura de expertos.

Una individualización creciente forma parte de la modernización reflexiva. Ideológicamente, ya en la modernización primaria, las tradiciones, las obligaciones sociales, el control social y las autoridades perdían su legitimidad en cierto modo «natural». Ese proceso persiste en nuestros días realizando lo que antes sobre todo era un proyecto ideológico. La división del trabajo creciente y la división de la sociedad en sectores distintos obliga a la gente a coordinar sus roles, integrar su personalidad y formar su identidad. En ese contexto el término «individualización» tiene un triple sentido (véase Beck, 1986, p. 206):

- disolución de redes tradicionales tanto de dominación como de cobertura de necesidades elementales (liberación);
- pérdida de seguridades tradicionales representadas por la fe y las normas principales (desencanto);
- paradójicamente nuevas formas de integración y control social (integración y control social).

A primera vista no parece estar claro en qué consiste la diferencia entre esa dinámica de la individualización y los procesos anteriores durante la modernización primaria. Ulrich Beck argumenta de la manera siguiente: él distingue dos etapas en el desarrollo de la sociedad moderna. Desde su punto de vista la transición hacia la sociedad industrial no destruía totalmente el esquema de tradiciones y subculturas de la sociedad agraria y artesanal, sino que transformaba ese panorama en una estructura específica de clases y grupos sociales. Max Weber ya subrayó ese fenómeno de la continuidad.

A pesar de rupturas y cambios, esa estructura seguía estando en vigor durante la primera mitad de nuestro siglo. A partir de los años 50, Ulrich Beck observa una nueva dinámica de la individualización que disminuye la trascendencia de los roles de clase, familia y sexo, etc., pero sin superar la desigualdad. Con respecto a la desigualdad social Beck habla del «efecto del ascensor»: el aumento del bienestar eleva la sociedad en general sin eliminar las diferencias sociales.

La condición importante para ese desarrollo consiste en el crecimiento económico durante la postguerra (el llamado milagro económico). Ese crecimiento lleva consigo una pluralización de los estilos de vida, del consumo y del tiempo libre. La nueva sociedad de servicios está vinculada con una movilidad social, geográfica y del tiempo labo-

ral. La ampliación de la educación superior favorece los esfuerzos en favor del ascenso individual, incluso por parte de las mujeres.

¿Cuáles son las consecuencias de la individualización? Para contestar hay que diferenciar entre individuo y sociedad.

- Los individuos están «condenados a la individualización» (Beck; Beck-Gernsheim, 1993, p. 179). Ellos deben elegir, decidir y actuar sin el apoyo de tradiciones, normas fijas o planes de vida prefabricados.
- La sociedad en general acompaña al proceso de la individualización con un crecimiento de las instituciones formales y la estandarización. Los vínculos tradicionales de la clase social y de la familia son sustituidos por la influencia de instituciones, las cuales determinan el «curriculum vitae» de los individuos.

La liberación del yugo de la tradición no hace que desaparezca la desigualdad social, sino que aumenta la presión sobre el individuo para que éste sea el que actúe y decida. Donde no hay destino prefijado, todo parece depender de la responsibilidad personal. La simplificación y la ignorancia no sólo son las reacciones delante de la marea de los medios de comunicación, sino también la estrategia de los individuos que carecen de los recursos para una individualización exitosa.

Para la educación permanente, el problema central no es el contenido específico del conocimiento técnico y su posible desfase, sino el estrés que resulta de la individualización exitosa o de la frustración en casos de crisis o fracaso. Sin embargo, la transmisión de conocimientos sigue teniendo importancia por los cambios del mercado laboral y la desaparición de caminos prefijados en la vida profesional. Eso se agrava para aquellos grupos sociales que continuamente están amenazados por la marginación o tienen que trabajar bajo las condiciones del subempleo flexibilizado.

En ese contexto, por una parte, crece la importancia de la formación para la entrada en el sistema profesional, y por otra parte, en ciertas circunstancias, la formación vuelve a ser inútil, cuando las rupturas del mercado laboral amenazan o destruyen el sentido de una formación orientada hacia el sistema profesional (vs. Beck, 1986, p. 237). Esos riesgos son un reto para el sistema educativo. Aunque posiblemente será imposible eliminarlos, esta situación ofrece la posibilidad de recuperar la idea de una formación cultural más allá de una distribución de certificados, que ya están devaluados.

De la conciencia de clase al hábitus: mentalidad social y educación de adultos

Los criterios económicos y materiales pierden, en cierto modo, su importancia para la estructura social, mientras los elementos culturales de los modelos de vida vuelven a ser más importantes. Ese cambio tiene sus repercusiones también en las ciencias sociales. Pierre Bourdieu, por ejemplo, vincula la parte económica y material con la parte cultural en el término «habitus» (vs. Bourdieu, 1992 [5]). Utilizando ese término, Bourdieu considera a los individuos como productores del sentido y de la valoración de la sociedad en el contexto de las condiciones sociales. Aparentemente, en el análisis de Bourdieu, ha desaparecido el determinismo clásico del análisis tradicional de la estructura social. El espacio social de la sociedad es estructurado según las dimensiones del capital económico, social y cultural. La agregación de las posiciones en el espacio social resulta del modo y de la cantidad de la disposición de las tres formas del capital. En nuestro contexto, con respecto al sistema educativo, el capital cultural es el más importante. La adquisición de títulos y certificados es la forma concreta de la adquisición del capital cultural para asegurar socialmente la situación individual o posibilitar el ascenso social. Al mismo tiempo, la socialización en las instituciones educativas es el proceso de adquisición del capital social, aunque el origen, representado por la familia, sigue determinando la adquisición de ese capital social.

El hábitus puede ser considerado como adquisición subjetiva de la posición social. Él es su re-

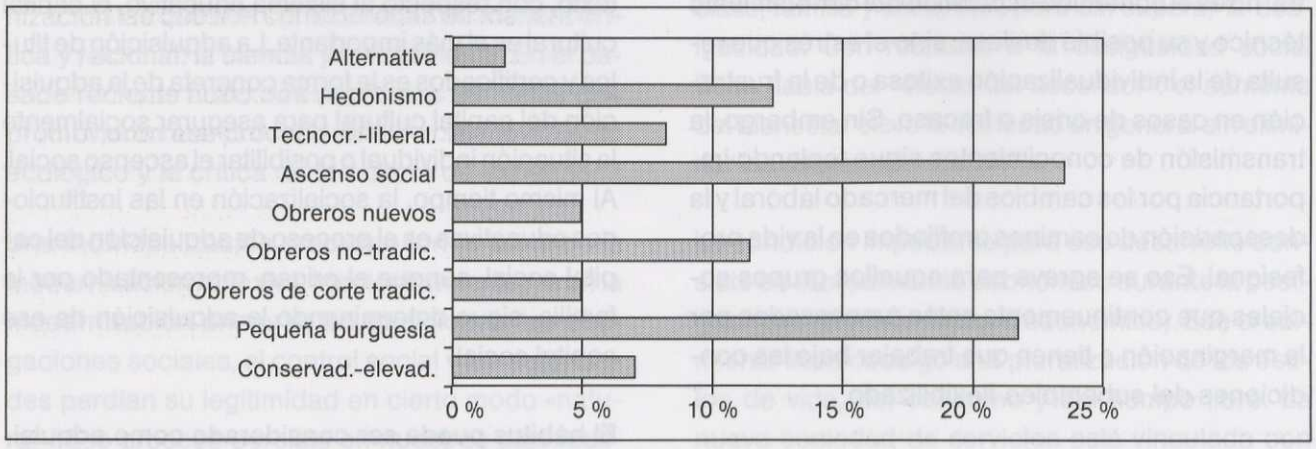
sultado y la condición previa. Sus elementos son las armas para la competencia por el escaso capital en el espacio social. Las posiciones sociales, con una alta valoración, son ocupadas a través de la adquisición del capital cultural. Por una parte, esa dinámica significa un cambio democrático e igualitario porque el principio de los méritos sustituye al principio del origen. Por otra parte, así empieza un proceso de aumento de diferencias. La inflación de certificados educativos no aseguran automáticamente el ascenso social. Los títulos y certificados siguen siendo condiciones necesarias para el ascenso, pero no son suficientes. Desde una perspectiva negativa, los interminables esfuerzos educativos aparecen como el concepto central contra el descenso social.

Además, el sistema ocupacional dominado por el capital económico siempre se queda un poco lejos del sistema educativo. Esa lejanía garantiza el uso de estrategias propias de selección. Los criterios del capital económico determinan el reparto de la mano de obra y esos criterios difieren en cierto modo de los del sistema educativo. Al lado de la devaluación relativa de la educación por la inflación educativa y junto a la independencia del sistema ocupacional, cada sector, tanto el sistema educativo como el mercado laboral, sigue su propio ritmo. De vez en cuando ese hecho provoca desequilibrios entre la demanda y oferta de mano de obra y así una injusticia intermitente.

El proceso democrático ha puesto de relieve el papel fundamental en la sociedad del capitalismo cultural y al mismo tiempo ha construido un sistema educativo como mercado de la competencia por bienes escasos. Esa ambivalencia caracteriza también la Educación Permanente de Adultos. Mientras las demás partes del sistema educativo –en su mayoría– funcionan bajo la responsabilidad pública, en la Educación Permanente de Adultos el mercado tiene un peso importante. Comparada con la oferta privada, la oferta pública, en la Educación Permanente de Adultos, basada en la legitimidad del estado social, tiene un prestigio más bajo, sobre todo cuando la primera selecciona sus clientes de manera rigurosa. Solamente la expansión de un sistema público cualificado puede limitar las estrategias de selección de la oferta privada. Por otra parte de esa expansión resultaría una inflación creciente de certificados, etc. Pero si queremos limitar el predominio del capital económico y social no hay otra alternativa a esa estrategia. Como las demás partes del sistema educativo, la Educación Permanente de Adultos da lugar a la adquisición y al fomento del capital social. Tanto «manager» como parados necesitan el capital social, pero con calidad y cantidad diferente.

Si se vincula la disposición de recursos del capital económico, social y cultural con la forma de la elaboración del hábitus se puede esbozar las metas centrales de distintos grupos sociales, los cuales determinan su actitud ante la Educación Permanente de Adultos (vs. Barz; Tippelt, 1994, pp. 140 ss.):

Gráfico 1: Ámbitos y Estilo. Grupos sociales/culturales y EPA.



Fuente: Barz/Tippelt, 1994, pp.140 ss.

- El ámbito conservador-elevado (8 %) tiene interés por viajes de estudio de forma tradicional y por arte y religión.
- Para el ámbito de la pequeña burguesía (22 %) el capital cultural tiene la mayor importancia. La profesión es el centro, y para asegurar la situación profesional acaparan certificados formativos.
- En el ámbito de los obreros de corte tradicional (5 %) la EPA sirve, si es necesario, para conservar el puesto de trabajo.
- El ámbito de los obreros sin tradición (12 %) casi no participa en la EPA.
- El ámbito de los llamados «nuevos obreros» (5 %) utiliza sobre todo las ofertas de la EPA relacionadas con las nuevas tecnologías.
- El ámbito orientado al ascenso social (24 %) utiliza de una forma estratégica las ofertas de la EPA, para obtener certificados y técnicas sociales.
- El ámbito tecnocrático-liberal (9 %) prefiere áreas de la EPA con carácter exclusivo para legitimar el estatus alcanzado.
- El ámbito hedonístico (13 %) se orienta al presente y no invierte en la EPA pensando en posibles beneficios en el futuro.
- El ámbito alternativo (2 %), finalmente, se interesa por temas del medio ambiente o de la autoconcienciación.

La actitud frente a la EPA es un elemento funcional integrado en un hábitus y asegura la posición, obtenida tras las controversias sociales.

La pregunta pedagógica es si la EPA puede desarrollar una dinámica, que permita la reflexión sobre los contextos en los que uno se mueve (por ejemplo, para el trabajo con grupos marginados vs. Hamburger, 1989).

El «management» de la identidad y la educación de adultos

Mientras el análisis de la modernización reflexiva conserva el modelo de la modernización y considera la sociedad actual como continuación de la dinámica modernizante, la teoría de la sociedad postmoderna intenta analizar la ruptura entre modernidad y postmodernidad.

El sociólogo Zygmunt Baumann interpreta la modernidad como el intento de la eliminación de cualquier ambivalencia en favor de la claridad. Ese intento existe ya desde el siglo XVII. El racionalismo con orientación científica, produce un reino del orden con la consecuencia lógica de la expulsión del desordenado y de lo irracional. La ambivalencia del «otro», del extraño debe ser disuelta en favor de la claridad, la cual está articulada en forma pura y clara en la división entre «amigo» y «enemigo». En la transición a la sociedad postmoderna, la dominación de la ambivalencia, la percepción y la valoración de la realidad e incluso la decisión son transferidos del ámbito público y social a la esfera particular. El mercado ofrece distintas posibilidades, mientras que el Estado se limita a la regulación del mercado. La cultura postmoderna en sí es pluralista. El ya mencionado Zygmunt Baumann dice: «Como tantos problemas sociales, también éste debe ser tratado y resuelto, si es posible, con los recursos individuales... El esfuerzo es un esfuerzo personal. También el fracaso del esfuerzo, así como el sentimiento de culpa, lo que lleva consigo el fracaso, es una cosa personal» (Baumann, 1992, p. 239).

Esa interpretación está vinculada a nuevos conceptos de la socialización y de la identidad personal. En el concepto de Erickson, durante la infancia y la juventud el individuo pasaba distintas etapas del desarrollo de su identidad. Una vez madurado, la identidad quedaba más o menos estable durante toda la vida. La sociedad en tránsito en que vivimos hoy conlleva un adiós al concepto de una identidad fija. «En el juego de la vida de los consumidores postmodernos las reglas del juego se cambian durante el juego» (Baumann, 1995, p. 13).

La nueva forma de la socialización significa que cambia el objeto del miedo individual. En lugar del

miedo a la desviación e inadaptación, lo que domina es el miedo de cada uno al fracaso en el esfuerzo individual por autorrepresentarse delante de los demás. La transferencia de la ambivalencia al individuo está vinculada con un mensaje paradójico: debes llegar a la singularidad a través del reconocimiento social. Si en este camino utilizas algunos medios inadecuados, pones en riesgo tu reconocimiento. A pesar de la pluralidad de la sociedad y cultura postmoderna, la estructura entre individuo y sociedad sigue estando de forma simple: o dentro o fuera, «in» o «out». La aceptación de la propia ambivalencia hacia el individuo libre —emancipación— para aceptar la ambivalencia del otro. Sólo a través de la ambivalencia se puede aceptar al otro. Al extraño, al otro no hay que admirarlo ni destruirlo.

La paradoja inherente a la elaboración de la ambivalencia consiste en que el individuo debe conseguir su singularidad, intentando al mismo tiempo recibir el reconocimiento social.

La Educación Permanente de Adultos, vista desde este contexto, no significa que cumpla una nueva función social, ya que esto significaría caer en una nueva forma tecnológica de pensar. Lo que sí que consigue la Educación Permanente es abrir espacios para la serenidad y estabilidad.

Perspectivas

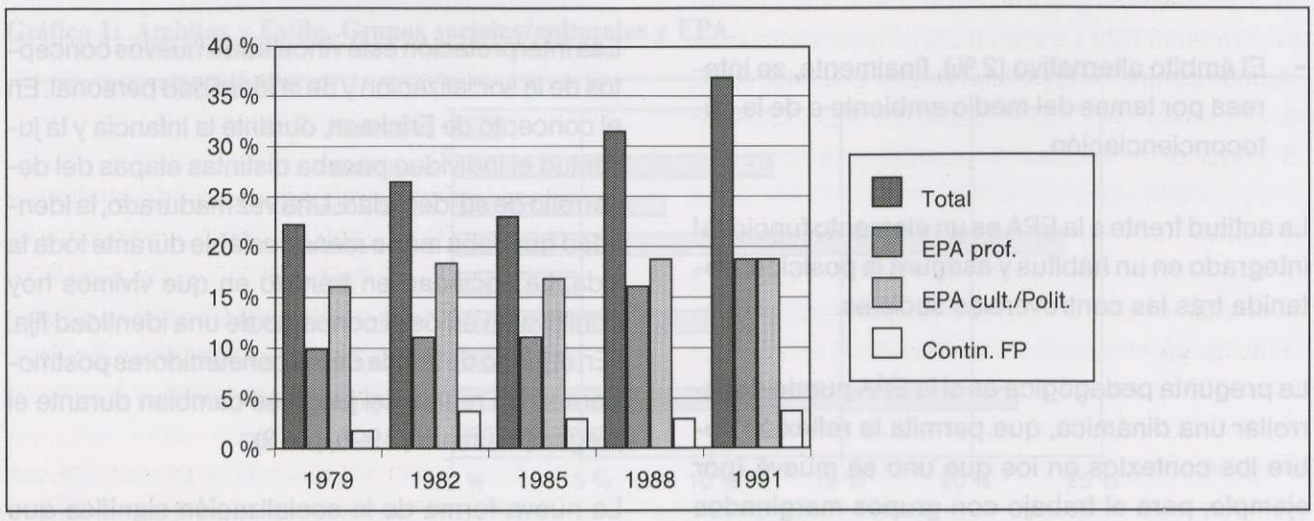
En los apartados anteriores hemos descrito algunos cambios de las sociedades modernas y las funciones de la educación de adultos en esos contextos. Por elaborar unas perspectivas más concretas de la educación de adultos en el futuro, tanto con respecto a la política educativa como, al desarrollo de las instituciones y del personal docente, las experiencias alemanas pueden servirnos de puntos de referencia. A pesar del acercamiento de los estados modernos de la Unión Europea, los contextos nacionales siguen teniendo su importancia y determinan la situación de la educación de adultos.

Vamos a concentrarnos en tres niveles de la educación de adultos —nivel político, institucional y docente— y nos limitamos a presentar dos tesis con respecto a cada nivel.

El éxito de la educación de adultos provoca el fracaso de la política estatal de corte tradicional.

En los años pasados pudimos observar un crecimiento enorme de la participación en la educación de adultos. Por falta de datos que teníamos tanto generales como parciales sobre la educación de adultos en Alemania (RFA), debido a la heterogenidad de la estructura institucional y la multitud de fuentes de datos, da lugar a que se lleven a cabo, desde el año 1979, encuestas a la población sobre la participación en la educación de adultos. Sus resultados nos muestran el desarrollo siguiente.

Gráfico 2: El desarrollo de la EPA en Alemania. Participación de la población 1979-1991.



Fuente: Berichtssystem Weiterbildung, 1991.

El porcentaje de los/las participantes aumentó entre 1979 y 1991 del 23 al 37 %. Mientras la educación con orientación profesional (reciclaje profesional, etc.) vivía un crecimiento enorme (del 10 % de la población al 21 %), la educación cultural en sentido amplio (incluso también la formación política, pero con poco peso), que ya había alcanzado un nivel bastante alto (16 % de la población), llegó a un 22 %. Un 4 % de los encuestados seguían alguna formación profesional. En la llamada «expansión educativa», al final de los sesenta y principios de setenta, la educación de adultos parecía que iba a ser una parte integral del sistema educativo público junto con las escuelas, la FP y las universidades. En vista del crecimiento enorme de la educación de adultos en el pasado y pensando que esa dinámica continuará en el futuro, debemos decir que los intentos de la instalación de un sistema público de la educación de adultos, no ha tenido éxito. Por un lado, hay subvenciones estatales o para-estatales, existen instituciones públicas, siendo las más importantes las universidades populares a nivel municipal. Por otro lado, hay una multitud de ofertas privadas con y sin ánimo de lucro. En general existe un pluralismo no sólo con respecto a la financiación o el marco jurídico, sino también con respecto a los currículos, los certificados, etc. El fracaso de la política educativa de corte tradicional es la otra cara del éxito de la educación de adultos.

Necesitamos una política inteligente y bien definida de la educación de adultos. Con respecto al crecimiento de la educación de adultos, una política moderna debe concentrarse en las tareas siguientes. La nivelación de desequilibrios sigue siendo una función central de la política estatal. Con respecto a la educación de adultos podemos distinguir entre desequilibrios sociales, regionales y de sexo.

El estatus social y profesional y el nivel educativo determinan de manera importante la participación en la educación de adultos. Los resultados de las encuestas ya mencionadas y también los estudios particulares muestran que el principio básico todavía es: cuanto más tienes tanto más recibes. Si se confía en el mercado, esa dinámica de la desigualdad y de la exclusión social aumenta. Por eso las intervenciones estatales deben apoyar a los grupos sociales desfavorecidos, ya sea a través de subvenciones o con garantías legales, con respecto a la participación en la educación de adultos. Las leyes sobre las llamadas «vacaciones educativas» en los Länder de Alemania serían buenos ejemplos de una garantía legal. Los desequilibrios regionales siempre eran un reto para la política estatal. Comparando Alemania y España podemos decir, que aunque en Alemania las instituciones y ofertas de la educación de adultos se concentran sobre todo en los centros urbanos, para nuestra estructura geográfica no tenemos tantas diferencias entre regiones urbanas y rurales. El desequilibrio regional más importante consiste en las diferencias entre Alemania occidental y oriental. Ese desequilibrio exigía (vs. Berichtssystem Weiterbildung, 1993, pp. 303 y s.) y sigue exigiendo intervenciones estatales intensas.

Con respecto a la desigualdad sexual en los años pasados, hemos observado un cambio en la participación en la educación de adultos. Tradicionalmente las mujeres tenían un nivel educativo más bajo que los varones. Con la expansión educativa, la participación de las mujeres, tanto en la formación escolar, universitaria o profesional (para una comparación entre España y Alemania con respecto a esa tendencia vs. Höffer-Mehlmer, 1996) como en la educación de adultos, subía de manera importante. Sin embargo la promoción de la participación femenina en la educación de adultos (adultas) es un reto para la política, sobre todo, en el tema profesional, donde el porcentaje de las mujeres todavía es relativamente bajo.

Junto con intervenciones en favor de la nivelación de desequilibrios, unas tareas importantes de la política estatal serán las siguientes:

- El crecimiento de la educación de adultos requiere instrumentos de coodinación entre las instituciones, tanto en el nivel nacional como regional, y centros de información sobre las ofertas (bancos de datos, pero también posibilidades de una consulta personal).
- Sin los correspondientes esfuerzos estatales, la educación de adultos se convierte en un campo salvaje que cada día es menos transparente.

Para evitar esa tendencia, el Estado también tiene que utilizar los métodos más o menos tradicionales de la regulación del mercado. Por dar un ejemplo: Cuando hace unos años la educación de adultos a distancia se había convertido en un mercado lucrativo y con un número creciente de fraudes u ofertas con poca seriedad, el Estado promulgó una ley que regulaba el reconocimiento oficial de ofertas e instituciones, las condiciones del reconocimiento, etc. Otro ejemplo para la regulación del mercado serían las normas de calidad vinculadas con las normas internacionales ISO 9000 y ss., ya en vigor en los estados de la UE, tema que actualmente discutimos en Alemania (vs. Sauter, 1995).

- La profesionalización del personal es otra tarea que el Estado debe cumplir. En los años pasados hemos vivido un cambio del personal docente en la educación de adultos. Mientras tradicionalmente había un peso importante de profesores de escuelas enseñando en su tiempo libre en las instituciones de la educación de adultos, hoy vemos un panorama más complicado (vs. Faulstich, 1995). Hay técnicos, psicólogos, licenciados en pedagogía o hasta en educación de adultos y otros profesionales como personal docente. La formación y el reciclaje profesional de ese personal debería garantizar los fundamentos de una docencia adecuada.

- Otra tarea importante de la política es la promoción de proyectos con carácter innovador para facilitar nuevos temas, métodos, etc.

En el nivel institucional, el desarrollo cuantitativo provoca un cambio cualitativo. El desarrollo de la educación de adultos tiene sus repercusiones también en las instituciones. Comparado con los demás sectores del sistema educativo, en la educación de adultos tenemos un grado más alto de independencia con respecto a currículas o planes estatales. El precio de esa independencia es la dependencia del mercado. Hoy en día también en las instituciones sin ánimo de lucro la financiación mixta tiene un peso creciente (vs. Nuissl, 1994). Las instituciones tienen que buscar la demanda adecuada en un mercado complejo, ellas deben desarrollar programas adecuados (vs. Höffer-Mehlmer, 1994) y organizar los procesos de la comunicación tanto al interior como hacia fuera. El equilibrio entre la urgente división de papeles dentro de las instituciones y la integración de las distintas partes es una de las metas que hoy requieren más esfuerzo que antes. Tanto para la teoría de la educación de adultos como para las mismas instituciones, un reto central es ¿cómo actuamos frente a esa dinámica y sus necesidades sin perder lo pedagógico en favor de la pura economía y gestión?

Tradicionalmente nuestra mirada estaba concentrada o en la política educativa o en la realidad docente, en los cursos, seminarios y cursillos de la educación de adultos. Las instituciones, como nivel intermedio no eran objeto de tanto interés. Ese desinterés dejaba un espacio vacío, lo cual ha tenido grandes consecuencias. El riesgo es que lo pedagógico sea sustituido por puro cálculo económico y tecnología de gestión. Si finalmente hablamos del personal en la educación de adultos, merece mención el hecho que en Alemania con respecto a los aspectos cuantitativos dependemos de estimaciones. Se estima que hoy en día entre 80.000 y 100.000 personas se ganan su vida sobre todo, en la educación de adultos (Faulstich, 1995, p. 11).

Finalmente quisiéramos resumir el reto más importante que tienen ahora los profesionales de la Educación Permanente:

- Los/las profesionales en la educación de adultos deben integrar los aspectos organizativos en el perfil profesional.

  Queremos insistir en la palabra «integración». Los aspectos organizativos no deben sustituir lo pedagógico.

- Debemos tener en cuenta nuestras funciones y obligaciones más o menos tradicionales y tenemos que volver a conceptualizarlas también con respecto al desarrollo tecnológico que afecta a la educación de adultos. Frente a las

posibilidades de las nuevas tecnologías, al acceso más fácil a informaciones, programas de aprendizaje, etc., la educación de adultos y los maestros, educadores, animadores, etc., no son superfluos, sino que deben reformular de manera clara sus roles en el proceso pedagógico, como fuentes de conocimiento, animadores de grupos, ayudantes en el proceso del aprender y entender, y a ser unos acompañantes en la comunicación interpersonal.

- Sobre todo, tanto las instituciones como los/las profesionales, deben estar dispuestos a aprender, de por vida, también ellos/ellas, si no quieren actuar como carniceros vegetarianos.

Bibliografía

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX PLANCK INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck. Strukturen und Entwicklungen im Uberblick.*

BARZ, H.; TIPPELT, R. (1994): «Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung», en: Tippelt, R. (ed.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung,* pp. 123-146, Opladen.

BAUMANN, Z. (1995): «Identitätsprobleme in der Postmoderne», en: *Widersprüche,* N.° 55, Juni, pp.11-21.

BAUMANN, Z. (1992): *Moderne und Ambivalenz.* Hamburg. Das Ende der Eindeutigkeit.

BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E.: «Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie», en: *Zeitschrift für Soziologie,* 22, n.°. 3/1993, pp. 178-187.

BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfort del Meno.

BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG 1991 (1993): *Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.* Verf. Bonn. Helmut Kuwan.

BOURDIEU, P. (1992): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfort del Meno.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.) (1991): *Grund- und Strukturdaten 1991/ 92.* Bonn.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hg.) (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13.* Februar 1970, o.O. o.J.

FAULSTICH, P. (1995): *Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Expertise zur Lage des Personals in der Weiterbildung.* Hamburg.

GELPI, E .(1979): *A Future for lifelong Education.* Vol. 1 y 2, Manchester.

HAMBURGER, F. (1989): «Politische Bildungsarbeit mit "Randgruppen"», en: Kaiser, A. (ed.): *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien - Adressaten - Projekte - Methoden,* pp. 71-87, München.

HAMBURGER, F. (1995): «Zeitdiagnose zur Theoriediskussion», en: Thiersch, H.; Grunwald, K. (ed.): *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung.* Weinheim; pp. 11-25. München.

HAMBURGER, F. (1994): Heuer, B.: «Einführung», en: Hamburger/Heuer (ed.): *Individualisierungstheorie auf dem Prüfstand der Jugendforschung,* pp. 1-20, Mainz.

HÖFFER-MEHLMER, M. (1996): «Jugendberichte in Spanien» aparecerá en: *Vor dem 10. Jugendbericht. Jugendberichterstattung im Spiegel von Politik - Forschung - Praxis.* München.

HÖFFER-MEHLMER, M. (1994): *Modernisierung und Sozialarbeit in Spanien.* Berlin. Rheinfelden.

HÖFFER-MEHLMER, M. (1994): «Programmplanung und -organisation», in: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S.635-645,* Opladen.

HRADIL, S. (1992): «Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel», en: Gabriel, O. W. (ed.): *Die EG-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalte, S.50-94,* Bonn.

NUISSL, E. (1994): «Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen», en: Meisel, K. u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, pp. 147-164, 1994.

SAUTER, E.(1995): «Möglichkeiten und Instrumente der Qualittässicherung in der Weiterbildung», en: *Qua-*

lität. Selbstverständlichkeit in der Weiterbildung!? Ergebnisse der Fachtagung der staatlich anerkannten Landesorganisationen für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, p. 25-36, Mainz.

TIPPELT, R. (1990): *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950.* Weinheim.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EDUCACIÓN PERMANENTE EN EUROPA. TENDENCIAS ACTUALES Y PROSPECTIVA. RESULTADOS DE UN ESTUDIO COMPARATIVO

Fernando López Palma

Introducción

El presente artículo es el resumen del primer informe global sobre los resultados del Eurodelphi Project. Eurodelphi es un proyecto de investigación tipo Delphi realizado entre 1993 y 1995 en 16 países y regiones de Europa. Los países y regiones participantes fueron: Alemania, Bélgica, Cataluña, Chequia, Dinamarca, Inglaterra, España, Estonia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Holanda, Portugal, Escocia y Eslovenia. El proyecto fue organizado por un comité compuesto por profesores de educación de adultos de 16 universidades o centros de investigación y coordinados por el profesor Walter Leirman de la Universidad Católica de Lovaina.

Además de los resultados de la encuesta europea se recogen al final algunos de los datos más relevantes del estudio español realizado por las universidades de Barcelona, Santiago de Compostela y Sevilla.

Metodología del proyecto

El estudio desarrollado se fundamentó en la metodología Delphi. Este método consiste en consultar a una serie de personas expertas en un determinado ámbito en base a un proceso sistemático y cíclico de encuestas, análisis y planteamientos. El papel central viene desarrollado por la opinión de un conjunto de personas que conocen una temática, estas opiniones son tomadas en consideración y constituyen la base de discusiones posteriores.

El método original Delphi fue diseñado por Gordon y Helmer (1964) con el objetivo de resolver el problema de la toma de decisiones de un hecho que se producirá en un futuro. Linstone, H., y Turoff, M. (1975), en su libro *El Método Delphi. Técnicas y Aplicaciones,* eligieron la definición siguiente: «Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar un proceso de comunicación grupal de modo que el proceso sea efectivo para permitir a un grupo de individuos, en general, tratar con un problema complejo». Ha sido adaptado y modificado el proceso del método Delphi según el objetivo y el ámbito de estudio analizado. Rauch, W. (1979) distinguió y clasificó tres variaciones del método: el clásico, el basado en concreciones políticas y el centrado en la toma de decisiones. Los objetivos, los participantes y fases del método varían de un modelo a otro. Por ejemplo, si los objetivos de estudio en el modelo clásico se basan en la descripción de hechos, el modelo de concreciones políticas se centra en definir ideas y puntos de vista diferenciales y el modelo de tomas de decisiones se centraría en preparar un fundamento para la elección de decisiones.

La aplicación más frecuente del método Delphi consiste en un proceso continuado de discusiones en relación a los temas objeto de análisis. Se comienza con la elaboración de un cuestionario en el que son relatados todos los aspectos a estudiar y a continuación es enviado a un grupo variable de personas que tienen un conocimiento preciso del tema de debate. En base al documento se convoca una conferencia de discusión y se recogen todos los aspectos que tienen mayor consenso. Una vez finalizada esta primera fase, se elabora otro cuestionario con los nuevos planteamientos abordados en la primera discusión. Los componentes del grupo vuelven a contestar el nuevo cuestionario e igualmente se vuelve a convocar una nueva conferencia. En el siguiente foro se debaten los nuevos planteamientos surgidos de la discusión anterior, así como las contestaciones de los cuestionarios. Los diversos pun-

tos de vista son confrontados y recogidos, de esta forma se trata de llegar a consensos mayoritarios sobre los diversos puntos objeto del análisis.

El presente trabajo está destinado a realizar un estudio comparativo europeo sobre los problemas, objetivos, propuestas y políticas de la educación y formación continua de las personas adultas. El origen del cuestionario para definir estas temáticas objeto de análisis hay que situarlo en dos estudios elaborados en Bélgica y coordinados por la Universidad de Lovaina. Estos estudios utilizaron una metodología Delphi y versaron sobre el mismo tema que se propone ahora estudiar a nivel europeo. La matriz del cuestionario belga sirvió para elaborar un nuevo cuestionario surgido de la discusión colectiva del comité de dirección formado por un miembro de cada país o región. Dada la dificultad de coordinación que presupone la discusión entre 16 países, se decidió adaptar la metodología Delphi. El proceso que seguimos fue el siguiente:

1. Elaboración de un cuestionario por 16 miembros del comité de dirección representando a 11 países de la Unión Europea, 2 regiones y 3 países del Este.
2. Contestación del cuestionario a nivel europeo por 1.745 personas de las cuales 111 eran de España y 103 de Cataluña.
3. Realización de un informe basado en las contestaciones y opiniones de los expertos e informantes recogidas en el cuestionario.
4. Celebración de un coloquio a nivel de España sobre las temáticas planteadas en el cuestionario, valorando igualmente las opiniones colectivas recogidas en el informe previo.
5. Elaboración de un nuevo informe recogiendo los nuevos puntos de vista surgidos en el coloquio.
6. Realización de un informe europeo, sintetizando y valorando las opiniones recogidas en los informes y coloquios celebrados en los 16 países.
7. Organización de un coloquio internacional europeo en base al informe síntesis.
8. Informe final en el que se recogen las opiniones del cuestionario a nivel comparativo, así como el análisis de los aspectos del debate.

Hemos sido conscientes de que dada la necesidad de utilizar una metodología comparativa y del carácter complejo de la formulación de la encuesta, no era posible recoger la opinión de los participantes. No obstante, pensamos que es fundamental conocer los puntos de vista de los usuarios de la formación, dado que el hecho de utilizar únicamente la opinión de expertos tiene sus sesgos y sus condicionantes epistemológicos en relación al problema. La selección de personas participantes en el proceso se hizo teniendo en cuenta dos características generales. En primer lugar, el papel que representaban dentro de la educación y la formación continua de las personas adultas. De esta forma se dividieron en políticos y cargos de responsabilidad técnica y administrativa, educadores y formadores, investigadores y comentaristas (personas que tienen un conocimiento sobre la temática, pero que no forman parte de los grupos anteriores).

En segundo lugar, se clasificaron por el campo en el que desarrollan sus funciones: educación básica y general de adultos, formación ocupacional para jóvenes de 16 a 21 años, formación ocupacional para adultos mayores de 21 años, formación continua en el ámbito de la empresa y formación sociocultural. El diversificar lo más ampliamente posible la muestra hace que puedan ser recogidas la mayoría de las opiniones que se generan dentro del ámbito de la educación y la formación continua de las personas adultas. Debe quedar claro que el número de la muestra no trata de ser representativo a nivel estimativo en relación a un país, aunque sí lo es a nivel europeo. No se puede confundir la metodología Delphi con un sondeo de opinión, el objetivo no es ése, sino que, por el contrario, se trata de recoger las ideas generalizadas que se comparten en un determinado campo de actuación social y crear un proceso de discusión que contribuya a transformar unas determinadas políticas de actuación.

Estructura de la encuesta

La estructura de la encuesta está dividida en tres partes. La primera de ellas está destinada a la identificación de las personas que responden: campo de actuación específico, profesión y papel que desempeña dentro del campo estudiado, especialidad. Dentro de la especialidad se consideran cuatro categorías:

a. Representante institucional: persona relacionada con la política o gestión en la administración o entidades. El campo territorial definido ha sido nacional, autonómico, provincial y local.

b. Investigador: persona de centros de investigación, universidades o gabinete de estudios.

c. Educador o formador dentro de la práctica.

d. Comentarista: persona que tiene conocimientos o experiencia en el campo.

Se pregunta dentro del perfil del experto el grado de dominio del campo en el que tiene experiencia. El apartado de identificación se complementa con las variables edad y sexo. La segunda parte de la encuesta se refiere a los problemas que hay dentro del campo de la educación y formación continua de las personas adultas. Se complementa con los objetivos de la formación de adultos, elaborados a partir de la reducción de 112 ítems recogidos en el estudio de «Catálogo de Habilidades de Adultos», desarrollado en Alberta (Canadá) entre 1982 y 1986. La selección quedó establecida en 11 categorías principales. Se complementa este apartado con las tendencias y las innovaciones que han sido últimamente introducidas en el sector. La tercera parte de la encuesta está basada en la valoración de las políticas de Formación Permanente. Se pregunta sobre la calidad de ejecución de las tareas realizadas por las autoridades administrativas y políticas en el campo de la formación de personas adultas. Se continúa con la valoración de los aspectos legales: leyes, decretos y regulaciones. En el caso de la legislación española la valoración se centra en:

- LOGSE. Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
- Plan FIP. Plan para la Formación e Inserción Laboral.
- Acuerdo Nacional para la Formación Continua.
- Legislación de la Comunidad Autónoma.

En relación con la distribución de las ofertas se pregunta sobre el marco geográfico en el que deben de estar representados los diferentes sectores. Se clasifican de la siguiente forma: local, municipal, comarcal, mancomunidad, provincia, comunidad autónoma y administración central. La última parte de la encuesta concluye preguntando sobre las formas de cooperación y colaboración indicando aquellos aspectos que, en la opinión de los encuestados, creen más coherentes y posibles. Igualmente, se pregunta sobre el papel que debe de representar la Unión Europea en los temas de Formación de Adultos.

Estructura del Análisis

Para la realización del análisis se desarrollaron dos procesos diferentes. El primero se centró en aquellos apartados de la encuesta que tenían aspectos más cuantificables. El segundo proceso se basó en el análisis de contenido de aquellas opiniones que eran abiertas y no se podían codificar de forma cuantitativa.

El análisis cuantitativo siguió el siguiente proceso:

- Definición de variables.
- Registro y codificación de los datos.
- Procesamiento de los datos a partir del programa estadístico SAS y de la adaptación informática para el desarrollo codificador del «template» (rejilla).
- Análisis estadístico: frecuencias, medias, desviaciones típicas, tablas de contingencia. En la segunda parte del proceso, el cual tendrá un

mayor componente comparativo, se desarrollarán correlaciones y análisis factoriales.

- Inferencias e interpretaciones realizadas a partir de los datos y del marco teórico previamente discutido.

El análisis cualitativo se realizó a apartir del siguiente proceso:

- Recogida y clasificación de unidades categoriales.
- Selección de grupos ideales de opinión.
- Interpretación y análisis de las opiniones abiertas descritas en los cuestionarios.

Principales resultados

Perfil de los encuestados

Sobre el total de 1.745 personas que contestaron, el perfil de la actividad profesional y del campo de trabajo era el siguiente:

PERFIL DE LA ACTIVIDAD	
profesores	43 %
responsables políticos y de inst.	33 %
investigadores	14 %
comentaristas	10 %
CAMPOS	
formación ocupacional de jóvenes	6 %
formación ocupacional de adultos	22 %
educación básica de adultos	15 %
formación sociocultural	19 %
formación en la empresa	13 %
educación en general	17 %

Problemas de las personas adultas: grado de percepción y su contribución educativa.

Presentamos una lista de 22 problemas propios de la población adulta, y pedimos a los encuestados que indicasen el grado en que ellos los percibían y la posible contribución de la educación de adultos para solucionarlos en una escala de 7 puntos. Tres cuestiones eran percibidas como serios problemas (promedio > 5): desempleo, el cambio en la organización del trabajo y la organización del tiempo y el stress. Diez problemas, sobre relaciones interpersonales, insuficiencia de conocimientos profesionales, desconfianza en los políticos y falta de significado en la vida estaban por encima de: falta de identidad y de dificultad de acceso a la información. En menor grado y con un promedio en torno a 4 se situaban los cambios en la población y la movilidad física. El grado de la escala de la contribución educativa a la solución de los problemas no coincidía con el grado en que eran puntuados la percepción de los problemas que se daba en la sociedad: la expectativa de mayor contribución de la educación se situaba en cuestiones que eran menos importantes: insuficiencia de conocimientos profesionales (promedio = 5,67), nuevas tecnologías (promedio = 5,15) y acceso a la información (promedio = 5,04). Esto se entiende, dado que se trata de problemas sobre conocimientos básicos.

Los argumentos que se dan para considerar la educación como mayor potencial son (en orden de frecuencia): educación como facilitadora de conocimientos, destrezas y actitudes; la educación es una vía para ayudar a la gente a solucionar problemas; la educación pretende conseguir la implantación de actitudes básicas; la educación ayuda a las personas a ampliar sus horizontes; la educación abre el camino al cambio social; la educación sensibiliza a las personas y aumenta la conciencia sobre los problemas; la educación mueve a la gente a la acción; la educación significa aprender a aprender; otras razones. Argumentos que atribuyen bajo potencial a la educación (en orden de frecuencia): este problema no es un problema educacional; hay otros caminos mejores para resolverlos (ej. bienestar, ayudas estructurales...); la educación sólo puede aportar una ayuda auxiliar; los grupos sociolaboralmente no integrados solamente están interesados en la preparación para el trabajo; la fuente de recursos es insuficiente; esto es un tema de formación ocupacional; otras razones. Entre las diversas diferencias estadísticas, se encuentra una que es fundamental: el grado de percepción sobre los problemas de la sociedad es significativamente más alto en las mujeres que en los hombres. A pesar del bajo nivel de repre-

sentatividad de la muestra en relación a cada país, señalamos algunas diferencias significativas a modo de posibles hipótesis. Las puntuaciones más altas se daban en los informes de: Portugal, Cataluña, Grecia y Francia. Las opiniones más bajas se encontraban en las tablas de Bélgica y España. Los datos que obtuvimos sobre la escala de los problemas que afectan a las personas adultas fueron reducidos mediante análisis factorial en grupos significativos. Situamos cuatro factores y calculamos los promedios. Éstos son los resultados:

Cuadro 1: Escala de Factores sobre la percepción de problemas en los adultos y contribución de la educación para su solución.

FACTOR	PERCEPCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LOS ADULTOS	CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA SU SOLUCIÓN
F1 Exclusión Social	4,62	3,61
F2 Salud	4,39	4,46
F3 Identidad y Bienestar	4,63	4,6
F4 Tecnología y Trabajo	4,9	5,1

El mensaje de este cuadro es claro, pensamos que hay un factor que representa un importante problema, el denominado tecnología y trabajo, en el cual la educación puede actuar fuertemente. La educación puede también, de acuerdo con nuestros datos, hacer una buena contribución en áreas como identidad y bienestar, y salud y confort físico. El área más problemática para la educación es trabajar la exclusión social, con problemas específicos como la pobreza. En la misma línea se sitúan otras cuestiones como la desconfianza hacia los políticos, las restricciones a la democracia y los cambios en la población (incluyendo los problemas relativos a las migraciones y la etnicidad). Pensamos que esto representa una clara expresión de la situación de la educación de adultos hoy, en términos de percibir problemas y de su posible contribución por parte de la educación.

Los objetivos en la educación de adultos: importancia, dedicación e innovación

Los encuestados dieron su opinión sobre el grado de importancia en relación a 11 objetivos generales de educación de adultos y educación permanente, la dedicación de tiempo y energía en cada objetivo, y las cuestiones específicas de innovación que han tenido lugar en años recientes. El conjunto de objetivos que componían nuestro estudio Eurodelphi parecía claramente diferente al conjunto de problemas. Una serie de indicadores de objetivos se situaban con un alto grado de importancia, en torno a una puntuación de 5,5 de promedio se encontraban las siguientes áreas: comunicación, aprender a aprender, desarrollo de la propia personalidad, función como ciudadano, relación con otros. Por otra parte, al «desempleo», que estaba considerado como uno de los principales problemas, junto con la exclusión social se les otorgaba una puntuación media a la hora de concretar objetivos de su área como «mejorar oportunidades de empleo». Al uso de las matemáticas y la informática se les daba una puntuación menor.

Observando el grado de dedicación de tiempo y energía, encontramos grandes vacíos entre el grado de importancia y la dedicación en las siguientes áreas: atención a la casa y la familia, función como ciudadano, aprender a aprender, y dar significado a la vida, áreas todas ellas a las que no se de-

dica bastante esfuerzo en cuanto a dedicación se refiere, según las personas encuestadas. En lo que respecta al grado de innovación, cuatro áreas de objetivos se situaban en cabeza: mejora de empleo, aprender a aprender, matemáticas y ordenador y comunicación. Tres de ellos coinciden con el panel de principales «problemas»... Las mayores diferencias entre nuestras categorías se encontraban en el género: las mujeres puntuaban significativamente más alto que los hombres en las tres escalas. En relación a los países, los aspectos más destacados fueron:

- Chequia y Grecia puntuaban de forma alta la escala de los posibles objetivos que puede tener la educación de personas adultas, mientras que Alemania y Francia daban las cotas más bajas.
- En términos de innovación Estonia y Portugal dieron los mayores niveles, por otra parte, los encuestados de Escocia y Bélgica otorgaban la puntuación más baja dentro de la innovación.

Realizamos también un análisis factorial sobre el grado de importancia de los objetivos, situamos tres factores, y calculamos el promedio de la importancia y grado de dedicación:

Cuadro 2: Importancia de los objetivos y grado de dedicación.

OBJETIVO	GRADO DE IMPORTANCIA	GRADO DE DEDICACIÓN
F1 Desarrollo personal y cultura y bienestar	5,28	3,82
F2 Desarrollo de la comunicación y destrezas sociales	5,84	4,63
F3 Trabajo y mejora de destrezas metodológicas	4,98	4,15

En comparación con los factores sintetizados en la tabla de problemas de las personas adultas, obtuvimos un cuadro bastante diferente. Los objetivos dirigidos hacia el trabajo y la tecnología tienen menos importancia, así como menor diferencia con el grado de dedicación.

Políticas de las autoridades

El último bloque de nuestra investigación se adentra en la valoración de las políticas nacionales y de las autoridades europeas. La primera encuesta se realizó a partir de una lista de 19 tareas políticas en las cuales se preguntaban tres cuestiones: estas tareas son importantes para las autoridades (Sí/No), se abordan actualmente (Sí/No) y cuál es el grado de calidad (1 = muy malo, 7 = muy bueno). A primera vista de los resultados se desprende una clara diferencia entre el grado de importancia y el cumplimiento por un lado, y la calidad de ejecución por otro. La comparación entre grupos profesionales marcaba notable diferencias: los políticos y representantes de instituciones otorgaban un grado mucho más positivo que los educadores y profesores, igualmente señalaban una evaluación más positiva que los investigadores. ¡Esto parece lógico! En relación a los campos de actividad profesional también se encontraron diferencias significativas: el grupo de formación básica y formación sociocultural veían las tareas de las autoridades con mayor importancia que el colectivo de profesores de formación ocupacional. Finalmente, los hombres daban mayor puntuación que las mujeres. Nuestro último análisis factorial se focalizó sobre la temática de la calidad de ejecución de las autoridades. Situamos cuatro factores significativos, y calculamos el promedio del porcentaje según su importancia y el nivel de cumplimiento.

Cuadro 3: Tareas y Promedios del grado de importancia y de su cumplimiento.

TAREAS	GRADO DE IMPORTANCIA %	GRADO DE DEDICACIÓN %
F1 Facilitar y apoyar	84	55
F2 Planificación Global	71	47
F3 Control de la calidad y financiación	83	65
F4 Control de la Educación	53	48

El cuadro presente es claro: un fuerte apoyo a los grupos que engloban las funciones de apoyo y garantía de la calidad y la financiación. La función de planificación global recibe también un notable apoyo, por contra la función de control recibe sólo un soporte mediano. Los encuestados fueron preguntados sobre las contradicciones entre deseabilidad de una tarea y el grado de su cumplimiento. Cinco tareas principales fueron consideradas deseables, pero no realizadas:

1. Imponer normas de calidad;
2. evitar solapamientos y despilfarro de recursos;
3. facilitar la participación en la toma de decisiones;
4. garantizar una coherencia global de la oferta;
5. priorizar los contenidos de la educación.

Un conjunto de 4 tareas fueron vistas como menos necesarias:

1. Desarrollo de programas y ejecución;
2. señalar prioridades en el campo metodológico;
3. diseño de instrumentos de control;
4. determinar finalidades y objetivos.

Los argumentos que se utilizaron para responder por qué las tareas no eran cumplidas fueron:

1. Razones ideológicas.
2. Intereses contradictorios.
3. Competencias dispersas.
4. Falta de visión política global e incompetencia de los políticos.
5. Falta de conocimiento del campo práctico.
6. Razones históricas.
7. Descoordinación política.
8. Falta de recursos.
9. Incoherencia en el sistema de subsidios.
10. Falta de investigación.
11. Sistema de libre mercado.
12. Falta de control.
13. Organización burocrática de la administración pública.
14. Compartimentalización entre sectores.
15. Otros.

A las personas encuestadas se les pidió también que evaluasen las leyes y regulaciones recientes en el campo de la educación de adultos y la formación continua en su país. Dada la naturaleza específica de los marcos legislativos, éstos no pueden ser presentados como resultados globales. Se preguntó, no obstante, la opinión sobre el hecho de que en los respectivos países hubiese o no leyes reguladoras de la educación de adultos. Las principales conclusiones fueron:

- Muchos países/regiones no tienen una ley marco.

- En estos casos, del 60 al 99 % respondían que la situación debía ser cambiada; las mayores evidencias se daban en Chequia, Grecia, Irlanda, Italia, Portugal y Eslovenia.

Sobre la responsabilidad en el campo de la formación de adultos y la formación continua se dieron a elegir cuatro posibilidades, éstas fueron sus respuestas:

Un ministerio	35 %
Una comisión ministerial de varios	24 %
Un coordinador ministerial	21 %
Varios ministerios	20 %

Como se puede comprobar, las opiniones están divididas entre las cuatro opciones, con una pequeña diferencia en favor de una única responsabilidad ministerial. Otra pregunta se refería al tipo de asesoramiento y participación en la toma de decisiones. De este modo contestaron:

Mantener las cosas como están	7,3 %
Incrementar la competencia de los actuales consejos	8,3 %
Crear un nuevo consejo general	50,7 %
Crear un consejo coordinador	20,4 %
Otras posibilidades	13,2 %

Una amplia mayoría de las respuestas parece optar por el cambio: creación de un nuevo consejo general o coordinador. En referencia a los informes nacionales, encontramos dos tipos de argumentos significativos:

- La presente situación es tan diversa, confusa y basada en «intereses creados» que es necesario un nuevo cambio.
- Un amplio consejo puede coordinar el campo, negociar con las autoridades, y coordinar acciones además del papel consultivo.

La dimensión europea

El siguiente grupo de preguntas se referían a las actividades a nivel europeo:

Intercambio de experiencias	63,0 %
Formación de formadores	38,5 %
Desarrollar ofertas o programas	42,5 %
Desarrollo de redes de información	45,6 %
«Lobby» o representación	23,5 %
Desarrollo teórico	30,7 %
Financiación	37,6 %
Otros	14,1 %

Las respuestas de Eurodelphi señalaron un alto grado de cooperación a nivel europeo, sobre todo en intercambio de experiencias, redes, programas de desarrollo. Se señalaron una amplia lista de programas y actividades de cooperación. Se mencionaron entre otros los programas de la Comisión Europea y sus diferentes direcciones generales, redes europeas, organizaciones de investigación, sindicatos, CEDEFOP, asociaciones empresariales, cámaras de comercio, redes de educación multimedia, etc. Los programas más aludidos fueron: el Fondo Social Europeo, Erasmus, Tempus, Lingua, Comett, Esprit, Rechar, Periferia, etc. En el cuestionario se presentaron dos cuestiones abiertas referentes a los nuevos desarrollos deseados y al principio de subsidiariedad. Aparte de las necesidades expresadas de aumento de financiación sobre todo en áreas del desempleo y de nuevas tecnologías, se consideraron también como importantes los siguientes aspectos:

- Redes de trabajo, no sólo a través de relaciones interpersonales, contactos institucionales, conferencias y grupos de trabajo, sino también con la comunicación telemática.
- Intercambios y visitas, especialmente en el terreno de la práctica.
- Educación multicultural para un mejor entendimiento entre los países de Europa.
- Futuros desarrollos de acreditaciones y transferencia de cualificaciones, especialmente en el área de la formación profesional ocupacional.
- Promoción del concepto de educación permanente, de forma especial en términos de programas de acción y de mejor vinculación entre los diferentes niveles.

El último punto de la encuesta trataba sobre la posibilidad y conveniencia de introducir una cualificación mínima para todos los ciudadanos europeos que no la posean. En la siguiente tabla se recogen los resultados de la consulta:

Introducción de una cualificación mínima para todos

	Acuerdo
Obligación de Introducir una cualificación	70,6 %
Argumento: Fortalece la economía	66,6 %
Arg.: Contribuye al desarrollo general	76,3 %
Arg.: Mejora el empleo	74,2 %
Arg.: Aumenta el nivel educativo	56,2 %
Arg.: Referencia a cualificaciones base	66,1 %
Arg.: Mejora de las destrezas técnicas y profesionales	33,4 %
Arg.: Mejora de las destrezas socioculturales	64,2 %
La introducción es factible	66,2 %
Arg.: Creación de un marco legal	86,5 %
¿De quién la responsabilidad?	
Responsabilidad de las autoridades públicas	67,3 %
Responsabilidad de los empresarios	33,2 %
Responsabilidad de los trabajadores	13,9 %
Otros	18,4 %

Como se puede comprobar hay una opinión mayoritaria a que se introduzca la obligación por parte de los estados miembros de la Unión Europea de una cualificación mínima para todos los ciudadanos. Igualmente se constata que deben de ser las autoridades públicas quienes tienen que llevar a cabo dicha labor.

Bibliografía

ALCOBA, E. y otros (1995): *Estudio de los problemas, objetivos y propuesta políticas de la formación de personas adultas en España.* Barcelona: CREA-Universitat de Barcelona.

COOKSON, Peter, S.: «Charting the unknown: Delphi and Policy Delphi strategies for international cooperation». *International Journal of Lifelong education,* 5. No & pp. 3-13.

JARVIS, P. (ed.) (1992): *Perspectives on adult education and training in Europe.* London: NIACE.

LEIRMAN, W. (Ed.) (1986): *Adult education and the challenges of the 1990's. Peace, development, employment, environment, technology.* London: Croom Helm.

LEIRMAN, W., ETUDIANTS 3ÉME LICENCE FOPA (1992b): EDUCATION PERMANENTE '92: *Vers une offre couvrant les nécessités et une politique d'education permanente mieux coordinée en Communauté Française.* Louvain-La Neuve: Fopa, 86+10 pp.

LEIRMAN, W. (1994): «The future of adult education in Europe: a proposal based on a Delphi research project in Belgium (in) Jarvis, P. & Pöggeler, F. (eds.): *Developments in the education of adults in Europe.* Frankfurt: P. Lang.

LENGRAND, P. (1989): «Lifelong education: growth of the concept», in C. J. Titmus, *Life-Long education for adults. An international handbook.* Oxford: Pergamus Press, pp. 5-9.

LINSTONE, H. A., TUROFF, M. (eds.) (1975): *The Delphi method, techniques and applications.* Massachusetts: Addison-Wesley.

TITMUS, C. J. (1995): *Life-Long educations for adults. An international handbook.* Oxford: Pergamon Press.

TODD, A. K. & MARTIN, P. (1986): «The Alberta Adult Basic Education Project», in W. Leirman (Ed): *Adult Education and the Challenges of the 1990s (Project-presentations).* K. U. Leuven: Afdeling Sociale Pedagogiek, pp. 230-243.

TUROFF, M. (1975): «The Policy Delphi», in Linstone, H. A., Turoff, M.: *The Delphi Method.* Massachusetts: Reading, Addison-Wesley.

Un coordinador ministerial	31,3 %
Varios ministerios	20 %

Como se puede comprobar, las opiniones están divididas entre las cuatro opciones, con una pequeña diferencia en favor de una única responsabilidad ministerial. Otra no puede ser el reflejo de la necesidad de acercamiento y participación en la toma de decisiones.

Una amplia mayoría de las respuestas parece optar por el cambio consistente en la creación de un nuevo consejo permanente, de carácter no necesariamente mayor que los actuales consejos.

- Crear un nuevo consejo.
- Incrementar la competencia de los actuales consejos.
- Crear un nuevo consejo.

Como se puede comprobar hay una opinión mayoritaria a que se introduzca la obligación por parte de los países miembros de la Unión Europea de una cualificación mínima para todos los ciudadanos. Igualmente se constata que deben de ser las autoridades públicas quienes tienen que llevar a cabo dicha

- Promoción del concepto de educación permanente.
- Desarrollo de redes de información.
- Lobby o representación.
- Desarrollo teórico.
- Financiación.
- Otros.

Desarrollar ofertas o programas	42,2 %
Desarrollo de redes de información	45,6 %
Lobby o representación	23,5 %
Desarrollo teórico	30,7 %
Financiación	37,6 %
Otros	14,1 %

introducción de una cualificación mínima para el grado de cooperación a nivel europeo, sobre todo en intercambio de experiencias, redes, programas y desarrollo. Se señalaron una amplia lista de programas y actividades, entre otros los programas de formación, Cuadro de desarrollo, ARIONET, KEDEFOP, asociaciones de amplio espectro, como comercio, cadena de Leonardo, Fondo Social Europeo, Eurydice, Eurprit, Recher, Rettura, cuestionario se presentaron cuestiones de la diferencia de los nuevos desarrollos en el principio de subsidiariedad. Aparte de las necesidades de introducción de un marco legal, también como importantes las siguientes aspectos:

- Redes de personas, contactos institucionales.
- Intercambios y visitas, especialmente en el terreno de la formación profesional ocupacional.

Bibliografía

ALCOBA, E. y otros (1989): Estudio de los problemas obstáculos y propuestas políticas de la formación de personas adultas en España. Barcelona: CREA, Universidad de Barcelona.

COCKSON, Peter, S.: «Charting the unknown: Delphi and Policy Delphi strategies for international cooperation». In: International Journal of Lifelong Education, 8, Nº 3, pp. 31-43.

JARVIS, P. (ed.) (1982): Perspectives on adult education and training in Europe. London: NIACE.

LEIRMAN, W. (ed.) (1988): Adult education and the challenges of the 1990's. Paris: Development, employment, ministerial. Otra no puede ser el reflejo de la necesidad de acercamiento y participación en la toma de decisiones.

LEIRMAN, W.: ETUDIANTS SANS FRONTIERS. Leuven (1992b): EDUCATION PERMANENTE '92: Vers une offre conjuguant les nécessités et une politique d'éducation permanente mieux coordonnée en Communauté Européenne. Louvain-La Neuve: Fopes, 88+10 pp.

LEIRMAN, W. (1994): «The future of adult education in Europe: a proposal based on a Delphi research project». In: Belgium (in) Jarvis, P. & Poggeler, F. (eds.): Lifelong learning in the education of adults in Europe. Frankfurt: Peter Lang.

LENGRAND, P. (1989): «Lifelong education, growth of a concept». In: C. J. Titmus: Life long education for adults. An international handbook. Oxford: Pergamon Press, pp. 5-9.

MINSTONE, R. A., TURCH, M. (eds.) (1973): The Delphi method: techniques and applications. Massachusetts: Addison-Wesley.

TITMUS, C. J. (1989): Life-long education for adults. An international handbook. Oxford: Pergamon Press.

TODD, A. K. & MARTIN, P. (1994): «The Albert Adult Basic Education Project». In: W. Leirman (ed): Adult education and the challenges of the 1990's (Proceedings). Koln: K. G. Leuven: Abteilung Sozialer Pädagogiek, pp. 230-243.

TURCHEGIM (1973): «The Delphi Method: introduction». In: A. Turoff, M.: The Delphi Method. Massachusetts: Reading. Addison-Wesley.

LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA: REALIDADES Y RIESGOS

«Los retos más significativos de la formación permanente en el ámbito laboral y empresarial»

Luis Sarriés Sanz

Introducción

La formación, cuyos destinatarios son los trabajadores en activo o la totalidad de la plantilla de una empresa, está adquiriendo progresivamente una importancia mayor. Antes de iniciar la reflexión sobre este tema es necesario delimitar el escenario: de qué hablamos cuando nos referimos a la Formación en el ámbito laboral y empresarial. Las acciones educativas destinadas de manera directa a la empresa pueden desglosarse en los siguientes apartados:

Acciones educativas orientadas a la formación para Oficios

Comprende:

a. Formación que tiene presente el mercado global de trabajo, sin una referencia estricta a la formación para un puesto determinado, pero con un perfil general demandado por la empresa, que conocemos con el nombre de OFICIO. Esta formación se da fundamentalmente a través de la formación profesional, donde los alumnos adquieren habilidades profesionales específicas, en muchos casos completadas con prácticas en empresas, con toda la problemática que este hecho lleva consigo. A diferencia de lo que sucede en la formación dual alemana, solidamente establecida y soporte del desarrollo de la RF *(Drexel: 1992)*, en España el alumno no cuenta con un tutor en la empresa que tenga una preparación adecuada para el ejercicio de su función. Las empresas no reciben compensaciones significativas por esta colaboración. Los alumnos se convierten en mano de obra barata, muy bien acogida en el caso de muchas empresas.

b. El segundo núcleo de formación que mira directamente a la empresa es la formación no reglada, formación ocupacional, talleres ocupacionales, módulos de garantía social.

c. Finalmente, en estos momentos existe una preocupación en fomentar acciones formativas destinadas a trabajadores en paro, que podríamos definir como acciones de reciclaje de trabajadores. Sin embargo, no está claro en qué grado el coste de estas acciones es proporcional al número de empleos que se consiguen, ya que se ha observado la continua rotación de muchos alumnos que van de curso en curso, esperando que en algún momento pueda surgir una oportunidad de trabajo.

Acciones orientadas a la formación de profesionales

Se lleva a cabo fundamentalmente en las universidades. Se experimenta cada día más la necesidad de que, sobre todo algunos profesionales (ingenieros, economistas, sociólogos) tengan un contacto más directo con las empresas a través de prácticas.

Acciones orientadas a los trabajadores en activo de las empresas

Aquí es necesario también hacer una distinción:

a. Existen acciones de formación de carácter global que se proponen aplicar las empresas en un plan anual, bianual, etc., de formación. En este caso las empresas, antes de acometer un plan, hacen un diagnóstico de necesidades de forma-

ción, que se encomienda casi siempre a una empresa externa. Si el programa es subvencionado, la empresa que realiza el diagnóstico debe haber obtenido una homologación por el Gobierno de Navarra.

b. Acciones destinadas a la formación de trabajadores activos en general o a trabajadores de una sección de la empresa. Constituyen las actuaciones más generalizadas y se corresponden con los cursos que vemos tan frecuentemente anunciados en la prensa: *Windows, Hojas de Cálculo, CAD, Automatismos, TQ.*

En este análisis me limito a considerar *las acciones educativas que tienen como destinatario los trabajadores en activo* de las empresa.

La parte más importante de la formación de este tipo se está llevando a cabo en Navarra en el marco del Objetivo 2 y del Objetivo 5 b) de la Unión Europea, reguladas por la Orden Foral de 16 de febrero de 1995.

Agentes principales de la formación en la empresa

En general las acciones formativas que recaen directamente sobre trabajadores de las empresas se canalizan a través de dos vías:

1. Mediante los presupuestos de las empresas.
2. Acogiéndose a ayudas concedidas por el Gobierno foral, administrador del Fondo Social.

Las primeras suelen ser llevadas a cabo por consultoras, centros de formación, sindicatos. Las consultoras y centros de formación logran su clientela mediante contactos con empresas, haciéndoles ofertas de formación y motivándolas para que inicien programas concretos.

Los sindicatos, por el contrario, organizan cursos captando candidatos gracias, sobre todo, a los contactos con afiliados y simpatizantes.

La vía más importante en la actualidad es la firma de convenios con la Administración, acudiendo a una oferta pública de cursos. En el caso de Navarra, las organizaciones que este año están colaborando con el Gobierno y percibiendo subvenciones a través del Fondo Social Europeo son:

1. INAMI. Es una fundación compuesta básicamente por la patronal más fuerte de Navarra, la CEN y UGT. Ambas organizaciones firmaron un acuerdo con el Gobierno de Navarra por el que se les atribuía una buena parte del presupuesto del Fondo Social concedido a esta comunidad para acciones de formación. Las acciones formativas se llevan a cabo, a su vez, mediante organizaciones vinculadas bien a la CEN o bien a UGT. En el primer caso AIN y en el segundo Lan Bide e IFES.
2. Pero hay otras organizaciones que también han acudido a esta convocatoria pública y han recibido subvenciones para determinados cursos. Éstas son:

   - FOREM, vinculada al sindicato CC.OO.
   - Fondo de Formación, agencia de carácter nacional.
   - Salesianos.
   - Eyser.
   - Personal System.
   - Ingeniería y Asesoría de Formación.
   - Etc.

Problemática de la Formación en la Empresa

Perfil del trabajador y fomento de la formación

Las empresas, debido a los cambios tecnológicos y organizativos fundamentalmente, están demandando un nuevo perfil de los trabajadores. Teóricamente el perfil que hemos podido definir en sendas investigaciones en las empresas de Navarra comprende: un nivel de formación de, al menos, FP-2, un trabajador responsable, autónomo, con experiencia suficiente, capaz de reconocer el nuevo entorno tecnológico y organizativo, con capacidad para integrarse en equipos, polivalente y flexible (Cfr. L. Sa-

rriés: *Nuevos modelos de organización industrial.* Dykinson, Madrid, 1995).

Esta demanda de las empresas presenta dos contradicciones. En primer lugar, no se corresponde con la formación exigida de hecho en los nuevos contratos. Las ocupaciones con un número de contrataciones en Navarra superior al 1% durante 1994, fueron:

OCUPACIÓN		
Peón en general	13.569	18,1
Peón Ind. Agroalimentarias	5.751	7,6
Administrativo	4.205	5,6
Vendedor comercial detall	3.384	4,2
Peón construcción	1.903	3,8
Albañil	2.605	3,4
Limpiadora	1.925	2,5
Peón Siderometalúrgico	1.803	2,4
Camarero	1.644	2,1
Enfermero/a general	1.486	1,9
Téc. administr. y comercio	1.374	1,8
Electricista en general	1.253	1,6
Conductor	1.187	1,5
Auxiliar de enfermería	1.032	1,3
Profesor en general	968	1,2
Encofrador	934	1,2
Aprendiz de serv. a empresas	862	1,1
Cocinero	846	1,1
TOTAL (sólo mayores 1 %)	47.731	63,6

Fuente: UGT Navarra.

Por otro lado, tampoco se traduce en un esfuerzo consecuente para afrontar la formación de los trabajadores considerándola como el reto principal de las empresas. En este sentido «no se valora suficientemente una formación continua de los trabajadores, ni se pone la formación como objetivo básico de la empresa». En consecuencia los recursos propios que las empresas dedican a los trabajadores son escasos. La mayor parte de los mismos se destinan a la formación continua de los directivos. «La duración de los cursos de los directivos ha oscilado entre cursos de corta duración, 10-20 horas, hasta cursos más largos de 100, 500 y 800 horas. Por el contrario la duración de los cursos de los trabajadores tienen una duración menor, entre 15 y 70 horas». *(Pascual/Sarriés: 239, 1995).* Las diferencias que observamos, por ejemplo, con los empresarios franceses es notable. El crecimiento en inversiones destinadas a la formación es constante desde la ley de 1971, considerada como el texto creador de la formación profesional continua en Francia, y por la que se confiaba a la parte social la responsabilidad principal en la definición de la gestión de la formación, a través de organismos paritarios. Los porcentajes de la masa salarial destinados a la formación fueron de 0,8 % en 1972, 1,6 % en 1994 *(Jobert: 2, 1994).*

Formación para la productividad y la reduccion de costes

La formación que observamos en las empresas navarras y en los centros que se dedican a esta actividad se centra básicamente en la adaptación del trabajador a las nuevas tecnologías, bien relacionadas con la informática, bien relacionadas con máquinas más automatizadas o procesos globales automatizados, como sucede en el caso de la formación para máquinas que incorporan elementos CIM. Ocupa también un lugar preferente la formación en paquetes informáticos que tienden a la reducción de los tiempos de los procesos administrativos y de mano de obra indirecta.

Formación por exigencias externas

Las empresas se preocupan de la formación cuando tienen que acometer algunos cambios importantes. Hoy las empresas están sometidas a constantes auditorías de sus clientes. En estos momentos a las empresas navarras les preocupa fundamentalmente la consecución de la adaptación de su producción a la norma ISO 9000, o asegurarse la homologación o el certificado de calidad de otra empresa. Pero esta formación es mecánica, se orienta a los costes y a la calidad, no es la formación responsable, innovadora, creativa de la que se habla en los modelos propuestos por la *Lean Production, TQM o Reingeniería.*

Estresamiento y desconfianza de los trabajadores

Los trabajadores perciben cada día con mayor claridad que para las empresas el tiempo válido del trabajador es el que dedican directamente a los procesos. La formación se centra, por tanto, no en la mejora de la organización, o en la calidad de todo el proceso productivo, sino en la utilización maximalista del rendimiento del trabajador. El trabajador entiende que es una formación *productivista.* La acepta porque ve que las tecnologías cambian, que la competitividad es muy grande. Pero no se implican.

La formación es unidireccional: se determina desde arriba

Los directivos dicen quién se forma, en qué se forma, cuándo se forma y dónde se forma. El trabajador está silenciado. En la investigación aludida se concluye que «la iniciativa de la formación, el contenido de la formación, las personas que han de participar en la misma, son aspectos que recaen, hoy por hoy, en los empresarios. A los trabajadores no se les concede un margen suficiente para que expongan sus necesidades reales, sus déficits, sus intereses personales» *(Pascual/Sarriés, ibidem).*

Formación y nueva cultura de empresa

El mayor problema de la formación en las empresas es que descuidan, en la mayor parte de los casos, el tema central en las empresas modernas: generar una nueva cultura, acometer el cambio de toda la organización en la que los trabajadores estén implicados. Uno de los temas básico que no vemos tratado en los cursos es, por ejemplo, la formación para la comunicación y el diálogo, así como la formación que se proponga llegar a nuevos modelos de participación de los trabajadores en las empresas. Según el estudio del profesor danés Knudsen en su obra *Employee participation in Europe: 1995,* España es el país que menos forma para la participación de los trabajadores en las empresas.

Además de estas carencias en la formación continua de los trabajadores en las empresas y que se relacionan directamente con una mayor incorporación de los trabajadores a los procesos y a la concepción global de las mismas, se observan otras lagunas fundamentales y que afectan a la concepción misma de la formación en lo que Federeghi ha llamado «la sociedad de iniciativa difusa», demandando para el individuo la posibilidad de participar activamente en los procesos de formación, concediéndole el papel de actor principal en los procesos de transformación *(Federighi: 1995).*

Consecuencias de una formación que no está bien orientada

1ª El trabajador se siente agredido por la empresa, ya que, la participación en cursos de formación demandados por la empresa o a los que la empresa envía un trabajador, después se traducen en una experiencia personal de:

- Mayor carga de trabajo.
- El trabajador se siente apremiado a aceptar una mayor flexibilidad profesional y una disponibilidad para cambiar de un puesto a otro.
- Al trabajador se le exige polivalencia y mayores responsabilidades y como él no ve a cuenta de qué, tiene la sensación de ser víctima de una explotación larvada.

2ª La segunda consecuencia seria y grave es la permanencia en nuestras empresas de modelos de relaciones industriales basadas en el distanciamiento, en la desconfianza mutua. El estudio del profesor Knudsen, arriba citado, confirma lo que otros investigadores vamos diciendo, que las relaciones industriales en España, en concreto en Navarra, se están tejiendo a nivel de planta, todavía hoy, sobre la trama de la enemistad y del conflicto basado en la irreconciliabilidad de la empresa con los trabajadores.

Acciones a emprender

1ª Un estudio serio de las necesidades de formación en las empresas navarras. Existen estudios

en los que se ha hecho un diagnóstico de las necesidades de formación en algunos sectores, por ejemplo, del metal o de las PYMES. En otros se están llevando a cabo ahora mismo. Pero los realizados hasta ahora y creo que los que se están haciendo no analizan el problema de fondo, que es la necesidad que tienen todas las empresas de un cambio de cultura organizacional. Hay que terminar con la *instrumentalización de la formación* orientada a la reducción de costes, mejora de la calidad, obtención de beneficios y entender la empresa como *Learning Organisation.* Se requiere un enfoque desde otras perspectivas más humanistas, si no queremos que la formación sea soportada como una nueva carga para conseguir una utilización más intensa del trabajador, cuya relación con la empresa termina en puesta a disposición de la misma la fuerza de trabajo o, en versión moderna, el cerebro como «nuevo músculo de trabajo».

2ª Es necesario un Plan de Formación General para la Empresa, sobre el que se logre un pacto entre los sindicatos y las asociaciones de empresarios. El plan debe comprender objetivos, contenidos, estrategias, centros que pueden impartir la formación y enmarcarse en una acción más general, del *Liefelong learning.*

3ª Cualquier plan de formación, tanto a nivel de comunidad, como en cada empresa, debe partir de los trabajadores y de una participación real de los mismos. Así como se utiliza la experiencia de los trabajadores y se habla de ella como uno de los recursos más importantes en las empresas, hay que pensar que este principio también es válido cuando se intenta diseñar un plan de formación.

4ª Finalmente, hablar de formación, de modelos de relaciones industriales, sin contar con los sindicatos, con todos los sindicatos, volvería a ser un error estratégico e histórico. Pero a su vez, los sindicatos deben apartarse de una utilización de la formación en las empresas como medio de financiación de su burocracia interna. Los fondos de formación no pueden convertirse en objeto de lucha para ver quién se lleva la mejor parte.

Bibliografía

CEDEFOP (1991): *Les metiers de la formation en entreprise.*

DREXEL, Ingrid (1993): *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs?* München: Campus.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1988): *The Changing Face of the Work.* Dublin.

FEDERIGHI, Paolo (1995): *Strategie per la gestione dei processi formativi.* Napoli: Liguori.

FRANZ, Hans-Werner; LICHTE, Rainer (1991): *Cualificación para la Calidad. Estudio sobre la formación profesional en la industria siderúrgica europea.* Luxemburgo: Comisión de las Comunidades Europeas.

JOBERT, Annette (1994): *La formation professionnelle continue dans la Négotiation Collective en France.* Bielefeld: Paper, XIII Congres mondiel de Sociologie.

PASCUAL, Ángel, SARRIÉS, Luis (1995): *Estudio sobre población juvenil y el mercado de trabajo en Navarra.* (En prensa). Instituto Navarro de la Juventud.

CONTEXTO Y ENTORNOS DONDE SE DESARROLLA LA FORMACIÓN LABORAL Y EMPRESARIAL

«Los retos más significativos de la formación permanente en el ámbito laboral y empresarial»

Daniel Jover Torregrosa

Introducción

Cualquier reflexión sensata sobre este tema ha de partir del análisis crítico del proceso de reestructuración económica y del cambio tecnológico que se está llevando a término y que está rompiendo las reglas de juego vigentes en el mundo laboral y empresarial. Esto nos lleva a la paradoja del producir cada vez más con menos trabajo asalariado o a un modelo de «crecimiento sin empleo».

Estamos inmersos en un proceso creciente de eliminación masiva del trabajo manual y del intelectual. Las nuevas tecnologías y los cambios cualitativos en la producción y la organización del trabajo han tenido como misión principal sacar al capital de la crisis de rentabilidad a la que había llegado cuando se agotó el modelo de crecimiento convencional. La reestructuración del capital a nivel mundial liberalizando el comercio, con la pretensión de crear un mercado a escala planetaria y las estrategias de concentración financiera está configurando otro tipo de crecimiento que, tal como analiza Gorz, requiere cada vez menos empleos y distribuye cada vez menos salarios por un volumen de producción creciente.

Sin embargo, esta tendencia comporta unos enormes desequilibrios en el medio ambiente, agota recursos naturales no renovables, consume y despilfarra energías, condena al sufrimiento y muerte a amplios sectores de población.

Comporta el endurecimiento de las condiciones sociales y la degradación de la calidad de vida. Para muchos el objetivos solamente es sobrevivir.

Este modelo económico entroniza la razón económica como la única legítima para dar sentido y gestionar todos los órdenes de la vida, a pesar de que ecológicamente es incompatible con las necesidades básicas.

En síntesis, el contexto actual se caracteriza por:

- Creciente internacionalización de mercados y empresas, para bien y para mal.
- Competitividad más fuerte entre las empresas que exige cada vez más imaginación, estrategias más elaboradas, flexibles, adaptables, mejores técnicas de gestión, calidad, marketing...
- Impactos a nivel social, cultural y moral de incalculable valor.

Función de la Educación y la Formación continua en las estrategias de legitimación de la sociedad dual y de la pobreza modernizada

La expresión cultural y social de este modelo definido por la hegemonía del «Mercado Total» es una sociedad escindida que camina con dos velocidades: la de quienes tienen un puesto de trabajo fijo a pleno tiempo, altamente remunerado, con capacidad de decisión y gestión en sus empresas y que pueden acceder como consumidores a un mercado cada vez más sofisticado y, por otro lado, sectores sociales que funcionan con la velocidad arítmica y discontinua de los que no tienen trabajo, o lo tienen en precario, sumerguido, alternando períodos de contratación con períodos de paro, se sienten excluidos social y políticamente y rozan el umbral de la marginación.

Desde diferentes perspectivas parece ser que los

caminos que siguen las modernas sociedades postindustriales, centradas en la información, desembocan en la segmentación y fragmentación del mercado de trabajo y en la dualización creciente de la vida.

Desde la óptica de los problemas de formación y empleo, esas tendencias provocan:

- Exigencias crecientes en cuanto a los niveles de formación, no sólo cuantitativas, sino cualitativas, alterando las concepciones tradicionales de oficios y profesiones.
- Reestructuraciones permanentes de los sectores productivos, en las economías regionales y en el mercado de trabajo, con desajustes graves que abocan a la utilización de políticas de reconversión de cualificaciones, de promoción de empleos, de expulsión masiva de excedentes laborales, etc.
- Inadecuación y obsolescencia de las estructuras, programas y métodos tradicionales de formación.
- Creciente burocratización de las políticas y organizaciones responsables de las políticas de formación profesional, predominando enfoques excesivamente administrativistas.

En toda esta coyuntura los sistemas de formación profesional y de empleo cumplen un papel social e ideologizador de primera magnitud: Ensalzando hasta sacralizar el «rol estratégico» de la formación en las empresas, pero soslayando otros aspectos claves, se crea la coartada perfecta para legitimar lo injustificable.

Algunos problemas en la formación de adultos en el ámbito profesional y laboral

1. De filosofía y paradigma. Frecuentemente los modelos pedagógicos y metodológicos que sustentan programas de formación se enmarcan en estrategias de reproducción y legitimación de paradigmas laborales y empresariales dominantes, haciendo «socialmente tolerable» ciertos niveles de marginación y precariedad. Si restringimos la formación a la mera «instrucción» o «adiestramiento» en técnicas triviales poco contribuye la formación a que la gente aprenda a pensar y a ser mejor persona. La formación no puede esquivar una de sus misiones principales «humanizar» las relaciones laborales para ganar en calidad. Alterar esa tendencia dominante implica un análisis crítico y unas opciones teóricas que contribuyan a repensar la formación desde otras lógicas menos productivistas y unidimensionales. Es necesario reinventar la práctica formativa como un espacio privilegiado de participación y reflexión en la empresa. Sin cualificación cultural no es posible la cualificación tecnológica.
2. De carácter institucional y «competencial». ¿Quién decide y qué es lo que decide? Definir políticas más ágiles, más dinámicas, más integradas a otras políticas de desarrollo que permitan mejorar la eficacia y eficiencia de los recursos disponibles, abundantes hoy escasos mañana.
3. De planificación, programación y organización más o menos vinculado con la «base local y las necesidades» de la intervención. Fomentando la cooperación y la concertación entre los agentes implicados, integrando distintas perspectivas y provocando sinergias, sin bloqueos o neutralizaciones estériles.
4. De la motivación, estímulos, gusto de aprender y las dinámicas de atención de los que aprenden. ¿Qué incentivos tienen los usuarios de la formación? ¿Qué recompensas tienen los que están interesados en ella?
5. La definición de objetivos ya sean de conocimientos, de actitudes, etc.
6. La estructuración de los contenidos, bloques y las metodologías didácticas y técnicas pedagógicas que se vayan a utilizar.
7. Las experiencias significativas y actividades que se deben procipiciar para «Aprender haciendo» y adquirir conocimientos con sentido.

8. Los medios y recursos.

9. Los criterios de evaluación y seguimiento no sólo de los resultados, sino del mismo proceso...

10. De perfeccionamiento, reciclaje y formación permanente de los formadores, profesores y animadores que intervienen en los proyectos.

De manera sintética: Hay que detectar, identificar y seleccionar los aspectos problemáticos y conflictivos existentes en las prácticas de formación hoy para integrar el desarrollo personal y social con la cualificación tecnológica. Ambas dimensiones inseparables no se pueden dicotomizar sin contribuir a la creciente banalización de la formación y estupidización colectiva.

Dos ideas claves:

- Dimensión estratégica de la formación en el marco de la empresa. Hay que apostar por la confluencia entre centros educativos y el mundo empresarial para mejorar la formación de los recursos humanos en un territorio.
- La PYME es el entorno más cualificado para el aprendizaje de adultos y el reciclaje profesional si sabemos hacer de la formación algo más que «cursos para sacar recursos».

Una práctica de Formación innovadora requiere sustituir las certezas y los dogmas pedagógicos por hipótesis

Ya hemos comprobado que no es posible pensar nuestra práctica con perspectiva de futuro si permanecemos anclados en la lógica de la consecuencia y en la obsesión por resultados inmediatos. Esto es si partimos de una posición psicológica y cultural que tiende a buscar seguridades y respuestas prefijadas. Necesitamos pensar en paradojas incorporando la fantasía y la pasión como vías de conocimiento y aprendizaje en la acción. Esta dinámica trasciende el espacio aula y el tiempo «curso o cursillo». Hay que desescolarizar la formación prefigurando otros escenarios donde desarrollar los aprendizajes: en los conflictos, las situaciones cotidianas, los departamentos de la empresa, los mercados, los proveedores, los clientes..., los contextos y los entornos donde se desarrollan las prácticas. No se puede desligar un proyecto de formación avanzado de una estrategia de calidad total e innovación permanente en la empresa. Aquí percibimos que la «Investigación» más que una técnica o un método es una estrategia de transformación de las realidades concretas. La investigación en la formación es capaz de abrir caminos para descubrir conocimientos, técnicas y actitudes.

Algunos principios básicos

La formación de trabajadoras y trabajadores de bajo nivel cultural y sin mucha cualificación no se puede restringir a la mera instrucción técnica. Es necesario revisar y actualizar los viejos principios —siempre nuevos— de la educación solidaria:

1. Aprender, no enseñar.

2. Inventar, «descubrir», comparar y confrontar conocimientos y experiencias.

3. Desarrollar la inteligencia a partir de la acción y la intuición.

4. No sustituir al que aprende. Dialogar y aprender juntos.

5. Desarrollar la sociabilidad y la capacidad organizativa mediante el trabajo en equipo y la evaluación crítica, tanto de lo aprendido como en la forma de obtenerlo.

6. Partir siempre de los temas vivenciales de la gente, de sus conflictos y preocupaciones más desafiantes.

7. Realzar la biografía y la historia personal como fuente de conocimientos y la propia experiencia como expresión de lo aprendido.

8. Crear un clima alegre y risueño que estimule el aprendizaje y fomente la responsabilidad en la

propia auto-formación. Nosotros pensamos que es importante rescatar los métodos activos y participativos propios de la investigación para dar la oportunidad de que sea el grupo el que proponga lo que quiere conocer y establecer el plan preciso para producir y obtener ese conocimiento.

9. Recuperar la práctica como teoría y trabajar sobre este principio tiene como propósito principal que los adultos conciban la práctica y la propia realidad como un conflicto continuo a investigar. El uso de la parcialización responde a intereses de diferente tipo.

Todos hemos podido comprobar que a menudo la escolaridad academicista que impregna los modelos de educación de adultos, incluyendo la formación continua, hace que la teoría, la información probada, suplante a la realidad. De este modo, el concepto dado sustituye a la materia concreta. Aquí surge el chantaje de la ciencia académica, que en realidad no es tal ciencia: el conocimiento científico más prestigiado es el que funciona a partir de hipótesis que se debe verificar en la realidad. Con la simple transmisión de conceptos, no se descubre la realidad sobre la que se han elaborado esos conceptos. Por eso, Freire expresa gráficamente que, en muchas ocasiones, los formadores tienden a responder mecánicamente a preguntas que no les formulan los alumnos. No se tiende a desarrollar una «pedagogía de la pregunta», sino una «enseñanza de respuestas hechas».

Diálogo Educación-Empresa

A veces da la sensación que la «Formación» es la compuerta por donde entra el discurso culturizador y humanizador a la empresa. ¿Son incompatibles las aportaciones de la educación a las relaciones laborales y a la estrategia de empresa?

Plantear el diálogo «Educación-Empresa» comporta reflexionar sobre el significado de ambos términos en una sociedad en plena transformación.

Hay que desmitificar algunas ideas de uso común sobre este tema. La formación no es el «bálsamo de fierabrás» que remedia los males del empleo y desempleo.

Insistimos en la tesis inicial:

No hay empleo asalariado para todos como consecuencia directa de «La metamorfosis del trabajo humano».

A nadie se le escapa que los acontecimientos del Este europeo, los vertiginosos cambios políticos y la mundialización de las economía configuran parte del escenario de nuestra reflexión. La aparente victoria del Neo-Liberalismo económico como fetiche mágico para conjurar todos los males del planeta ha provocado una parálisis en la imaginación utópica imprescindible en toda práctica educativa crítica. Los entornos cambiantes alteran más que nunca nuestras certezas y seguridades. No tendría ningún sentido pensar las interrelaciones entre sistema educativo y mundo empresarial si no somos capaces de repensar las mutaciones tecnoculturales que acompañan al actual proceso de reestructuración global.

No es legítimo afirmar que la educación debe supeditarse a las exigencias de las empresas porque ni siquiera éstas tienen certeza de los requerimientos básicos. No sólo se debe «reformar» el sistema educativo. También «la empresa» vive un complejo proceso de reforma y actualización permanente. Sabemos que el diálogo educación-empresa no se reduce a unos problemas de simple ajuste de mercado de trabajo. Ni siquiera a las exigencias de la tecnologización y modernización de las estructuras productivas. Junto a estos factores también confluyen otros de orden cultural, ético, geo-político, etc. De ningún modo la educación debe mantener su crónico «complejo de inferioridad» respecto al mundo del trabajo y mucho menos su inseguridad hacia la «empresa». Como toda organización viva y dinámica, la «empresa» ideal no existe. Existen tipologías diversas y variedad infinita de empresas. Tan difícil y arriesgado es «generalizar» sobre la «escuela» que hacerlo sobre «la empresa». Conocemos prácticas educativas conservadoras, burocráticas, activas, autogestionarias, etc. También podemos encontrar empresas convencionales, innovadoras, abiertas, etc.

La formación en la empresa: «La gran fingidora». Entre la realidad y la simulación

Cada vez es más radical la brecha entre el subsistema de la «Formación ocupacional para desempleados» y la «Formación continua en la empresa». Mientras que a la primera se la tilda frívolamente de asistencialista y poco útil, la formación continua acapara ahora la máxima atención:

- Hay muchos recursos económicos en juego.
- Existe, por primera vez en España, un Acuerdo Bipartito/Tripartito y una gestión autónoma de Sindicatos y Patronal a través de FORCEM.
- No hay discrepancias de fondo respecto al discurso de la «Formación y desarrollo de los recursos humanos» y las letanías monocordes de «la formación como estrategia para la competitividad de las empresas».

¿Acaso la formación continua sirve a otros intereses más allá que a la mera cualificación profesional?

¿No se está convirtiendo en un instrumento de poder?

Para que la «formación» sea significativa y educativa debe de cuidarse todos sus aspectos. Sencillamente hay que hacerlo muy bien.

La formación puede contribuir a crear otra cultura empresarial más innovadora y democrática

¿Qué cultura de empresa impulsamos desde la formación?

No tendría mucho sentido fomentar un modelo de relaciones y organización empresarial que ha demostrado sus insuficiencias para responder a la globalidad de necesidades sociales. No podemos ignorar los retos de innovación y modernización que también tienen planteadas las empresas para considerarlas como organizaciones perfectas. Existe el mito que las empresas sólo son máquinas sofisticadas de ganar dinero, a las que hay que reverenciar. Haciendo proyectos avanzados de formación que se presten a una sincera colaboración, centros de formación-empresa centrados en el diálogo entre ambos mundos podemos contribuir decisivamente a que sean una innovación social y cultural. Se dice que los sistemas educativos van por detrás de los cambios tecnológicos y económicos. Pero también los programas de formación continua, reciclaje profesional o incluso los de colaboración escuela-empresa y de Transición al Trabajo se pueden convertir en una buena fórmula... para problemas de hace 12 años.

No es posible la cualificación y el entrenamiento laboral dicotomizados de las «culturas de empresa» y los modelos de relaciones laborales que nos sirven de referencia. A través de determinados programas formativos, transmitimos también modelos —el famoso currículum oculto— y culturas empresariales que, probablemente, no sean los más acertados en clave de futuro.

¿Por qué modelo de relaciones laborales y qué culturas de empresa apostamos?

Reinventar el concepto de empresa

Las relaciones educación-empresa, fundadas en un diálogo de las necesidades actuales y futuras, necesitan reinventar el concepto de empresa y el papel de la formación. Nos ayuda a situarnos en una cultura que sustituye las certezas dogmáticas por las hipótesis abiertas en algunas cuestiones claves en el desarrollo del futuro del trabajo y en la empresa del futuro. El mundo laboral y empresarial tradicional ha magnificado determinadas ideas:

- «La planificación reduce los riesgos de lo imprevisto».
- «Las especificaciones técnicas completas y profundos estudios de mercado aseguran el éxito».
- «La creatividad es fruto de la reflexión».

- «La única organización eficiente es la jerárquica estructurada en grandes grupos formales».
- «El secreto del éxito son las novedades tecnológicas».
- «El estilo de dirección autoritario siempre da resultados».
- «Hay que fomentar el individualismo y la rivalidad como elementos de competencia».

Sin embargo no siempre funciona semejante ideario.

También es necesario aprender a vivir con la incertidumbre y la ambigüedad, valorar la experimentación y la rapidez de acción, estimular la creatividad desde la pasión y la implicación en la acción, comprender el valor enorme de los equipos pequeños e imaginativos, aprender a escuchar y captar las demandas de clientes y colaboradores, potenciar la creatividad a todos los niveles, animar a la responsabilidad por encima de la obligatoriedad, permitiendo el desarrollo de las sensibilidades de todas las personas implicadas. Todas estas ideas se centran en el discurso de la Calidad Total que empieza por la calidad de las personas.

No sólo formar para ser «Trabajadores Asalariados» cualificados, sino también educar para que emprendan sus propias iniciativas y aprendan a gestionarlas.

La potenciación de pequeñas y medianas empresas no surge por generación espontánea. No hay «fábricas» de producir empresarios, donde se prepare y eduque el sentido de la iniciativa y la toma de decisiones, aunque ya comienza a haber proyectos innovadores en los sistemas formativos. El desafío europeo es my importante para países como el nuestro que no dispone de una nueva cultura empresarial y de innovación en la gestión suficientemente desarrollada. No cualquier persona está preparada para analizar situaciones y tomar las decisiones más oportunas asumiendo el menor riesgo posible, sabiendo por otra parte que expone sus recursos y su pequeño capital al fracaso. Se dice que los momentos de cambio son momentos de grandes oportunidades. No podemos dejar que la cultura y los sistemas de formación-empleo permanezcan exclusivamente centrados en torno al valor trabajo industrial de tipo convencional, porque estamos preparando gente inadaptada sin capacidad de pensar por sí misma. Jóvenes que han interiorizado que el trabajo como asalariado por cuenta ajena es lo máximo a lo que pueden aspirar. Y que la única actitud posible es la de esperar pasivamente a que otros te contraten y te paguen un sueldo. Los trabajadores en formación no deben aspirar solamente a recualificarse o a cobrar más. Pueden contribuir a la mejora de la empresa. Pueden evolucionar en dinámicas de externalización de determinadas funciones empresariales y subcontratación potenciando sus capacidades emprendedoras.

Bibliografía

JOVER, D. (1988): *Formación, inserción y empleo juvenil.* Madrid: Ed. Popular.

JOVER, D. (1989): *La Sociedad del Desempleo. Por un trabajo diferente.* Barcelona: Ed. Centre d'Estudis Cristianisme i Justicia.

JOVER, D. (1990): *La Formación Ocupacional.* M. Educación y Ciencia. Madrid: Ed. Popular.

JOVER, D. (1991): *Formación y Empleo. Alternativas Posibles.* Barcelona: Ed. Paidós.

JOVER, D. (1992): *Autoempleo en el desarrollo local.* Madrid: Ed. Popular.

JOVER, D. (1993): *La inserción sociolaboral a debate. ¿Del paro a la exclusión?* Madrid: Ed. Popular.

LA FORMACIÓN OCUPACIONAL ANTE LA PRESUNTA EVIDENCIA Y LA REALIDAD

«Los retos más significativos de la formación permanente en el ámbito laboral y empresarial»

Manuel Rodríguez Rodríguez

La obviedad: «El fetichismo tecnológico»

La formación y la educación permanente, específicamente la referida al ámbito laboral y empresarial, se están constituyendo en uno de los temas sociales más importantes, recurrentes y debatidos últimamente. El discurso que se desarrolla, y se hace público, es coherente en sí mismo: los cambios tecnológicos y organizativos exigen un trabajador más formado, más polivalente, más *soberano* (soberanía entendida como «el poder transgredir aquí y allá las rutinas del trabajo diario»[1]), en definitiva, un trabajador capaz de tomar decisiones autónomas. Una mayor complejidad tecnológica conlleva, *irremediablemente,* unas tareas más complejas. Y para responder a ello es preciso invertir en formación, recualificar la mano de obra, cubrir las lagunas de la formación reglada, tender un puente entre una formación inadecuada (basada en «un poco de todo y no todo de un poco»[2]) y un mercado de trabajo cambiante que circula a gran velocidad al ritmo de las transformaciones que se dan en el mercado de productos.

El trabajador «no cualificado» parece ser desbordado por una triple puesta en cuestión[3]:

- «La internacionalización de la economía ha hecho que ciertas actividades se hayan visto afectadas por una muy viva competencia con países de bajos salarios, lo cual, a salarios constantes, les ha incitado a su "deslocalización"».
- La evolución técnica, que ha permitido en parte una «relocalización» en los países de salarios elevados, se ha llevado a cabo con una transformación de los métodos de producción que ha conducido a dar una ventaja mayor que en el pasado a una mano de obra más cualificada.
- Correlativamente, cierta evolución de los métodos de organización ha llevado a privilegiar al profesional autónomo y responsable frente al peón especialista anterior dependiente y sin ninguna responsabilidad.

Al mismo tiempo, se ha producido un desarrollo de la enseñanza que ha conducido a aumentar el nivel de diplomas que permite acceder a un empleo de cierto rango. En esta disyuntiva, todos los actores sociales implicados en las relaciones laborales parecen tomar una posición común: el empleador exige un trabajador más competitivo, más productivo, capaz de adecuarse rápida y eficazmente a las demandas de una producción cada vez más incierta; el trabajador (y sus organizaciones sindicales) buscan en la formación continua un seguro para la estabilidad del empleo y una mejora de sus condiciones de trabajo; y, por último, el Estado libera y asigna los presupuestos necesarios para hacer efectiva esa formación que responda a las expectativas y presiones de los otros dos actores afectados. Todo ello funciona con la aplicación del *sentido común* (a la sazón, y en muchas ocasiones, el menos común de los sentidos) a la «relación entre cambios

1 Kern y Schumann (1988): *El fin de la División del Trabajo. Racionalización de la producción industrial.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pág. 225.

2 Fernández Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Edit. Siglo XXI, pág. 261.

3 D'Iribarne, Ph.: «Culturas nacionales y empleo», en Michon, F., y Segrestin (comp.) (1993): *El empleo, la empresa y la sociedad.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1.ª edición, 1990), pág. 273.

tecnológicos, cualificación de los puestos de trabajo y necesidades educativas»[4] en un razonamiento que en términos de Fernández Enguita sería el siguiente:

a. El cambio tecnológico implica una mecanización y automatización creciente de los procesos productivos, es decir, el uso de dispositivos más complejos en los puestos de trabajo.

b. Estos dispositivos no sólo son más complejos en su funcionamiento, sino también en su manejo, por lo que la mano de obra que se requiere para el mismo debe estar cada vez más cualificada.

c. La cualificación de esta mano de obra debe ser asegurada fundamentalmente por la escuela o, en todo caso, por procesos formativos específicos, lo que obliga a aumentar y mejorar la escolaridad y a forzar a las instituciones educativas a seguir el ritmo de la innovación tecnológica.

Y este razonamiento no sólo es esgrimido por empleadores y administración, sino que es asumido igualmente por los trabajadores que, en plena consonancia con las teorías neoclásicas del mercado de trabajo[5], consideran imprescindible invertir en formación para obtener un beneficio futuro en el marco laboral. Sin embargo, las presuntas obviedades defendidas por el *sentido común* (y por las *evidencias* productivas[6]) han sido puestas en entredicho en numerosas ocasiones y siguen siendo puntos de disidencia importantes entre diferentes investigadores. Si bien el primer razonamiento parece no ser puesto en entredicho por nadie, es evidente el avance de las tecnologías y la mecanización y automatización que conlleva, el segundo se ha convertido en numerosas ocasiones en punto de conflicto realmente importante. Desde las aportaciones de Braverman[7], para quien la automatización no sólo no generaba una mayor complejidad de las tareas a desarrollar por los trabajadores, sino que aumentaba la descualificación de los mismos, hasta la obra más reciente de Kern y Schumann[8], quienes consideran que el incremento de la complejidad sólo afecta a un núcleo de los trabajadores, aquel que se encuentra en «la parte central, muy activa aún, de la producción industrial», de tal manera que «grandes sectores de los obreros asalariados apenas tendrán acceso a las posibilidades abiertas; peor todavía: ciertos procesos de marginación se irán acentuando»[9], son múltiples las voces que se han alzado para denunciar la ficción o la relatividad de una nueva sociedad de base neotecnológica y compuesta por trabajadores *supercualificados*.

Ciertamente no parece que a medio plazo se esté dando un cambio tan brusco como algunos predicen respecto a las recualificaciones en las profesiones. La mayoría de ellas siguen siendo absolutamente descualificadas; los principios tayloristas, fayolistas y fordistas siguen acaparando el funcionamiento de la producción. De la misma manera que ciertas presuntas cualificaciones, como la extensión vertical u horizontal de las tareas (la polivalencia en sentido estricto), no son ni percibidas ni consideradas así por los propios trabajadores, de hecho, el desempeño de diversas «funciones rutinarias será, sin duda, más valioso para el empresario; pero su propio sentido del significado, dignidad y control del trabajo puede no revelar ninguna mejora

4 Fernández Enguita, M. (1990): *Educación, Formación y Empleo*. Madrid: Edit. Eudema, 1.ª edición, págs. 13 y 14.

5 Especialmente la teoría del «capital humano» desarrollada por Becker, de la misma tenemos un resumen en Becker: «Inversión en capital humano e ingresos», en Toharía, L. (comp.) (1983): *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Madrid: Edit. Alianza Universidad.

6 Tales como la crisis del fordismo y la aparición de otros modelos productivos basados en la flexibilidad y en las pequeñas series de productos de calidad.

7 Braverman, H.: *Trabajo y Capital Monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*. Edit. Nuestro Tiempo.

8 Kern y Schumann: *El fin de la División del Trabajo. Racionalización de la producción industrial*, op. cit.

9 Kern, H., y Schumann, M.: «Hacia una reprofesionalización del trabajo industrial», en *Revista de Sociología del Trabajo* (nueva época), n.º 2, invierno 1987/88, Edit. Siglo XXI.

significativa»[10] para el trabajador. Sin embargo, y a pesar de lo dicho anteriormente, «el fetichismo tecnológico es persistente»[11], y lo es en base al desarrollo de lo que se ha dado en llamar las tecnologías de la información, tecnologías que ciertamente están consiguiendo un grado de penetración social como ninguna otra anterior. Pero una tecnología más compleja no significa también unas tareas más complejas[12]. En muchas ocasiones en esta presunta complejidad anida una simplificación de las tareas, una mayor división del trabajo y, por lo tanto, una descualificación creciente de los trabajos a desarrollar. La aparición de profesiones muy cualificadas tanto en el área de los servicios, como de la industria, el desarrollo de potentes tecnologías de producción de información no deberían hacernos cerrar los ojos sobre la realidad de la estructura de producción y sobre las necesidades de cualificación de la mayoría de las profesiones y de la mayoría de los puestos de trabajo.

La realidad: la competencia y la «sobrecualificación»

A pesar de que no parece cierta la necesidad creciente de una formación más dimensionada para el *desempeño* correcto de la mayoría de los trabajos existentes en las sociedades industriales, se ha lanzado la voz de alarma y la formación ocupacional de adultos se configura como imprescindible. Los títulos académicos ya no avalan una buena formación, es preciso complementarlos con otras enseñanzas, la empresa exige mayores cualificaciones, los trabajadores piden más formación y las instituciones inflan las opciones con cursos y más cursos de perfeccionamiento.

Si la base de esta brusca y desmesurada demanda de formación permanente no son, al menos exclusivamente, las necesidades de la producción[13], ¿cuáles son las causas del creciente protagonismo de la formación permanente?

Existen una serie de factores que confluyen a la hora de explicar estas distorsiones de lo real:

a. El *desajuste* entre las enseñanzas de la formación reglada y las demandas del mundo productivo.

b. Las desiguales posiciones de partida de determinados grupos sociales que se ven obligados a optimizar su oferta como mano de obra.

c. La competencia que se opera entre los trabajadores sobre un trasfondo de paro masivo.

d. La mejora que produce en la capacidad de selección de las empresas que encuentran trabajadores cada vez más formados para puestos de trabajo de baja cualificación. Lo que permite un ahorro importante en mano de obra y en recursos posteriores de formación.

La escuela ya no socializa ocupacionalmente de forma eficaz y su labor va siendo sustituida por una socialización «posescolar»[14]. El sistema educativo ha cumplido siempre una serie de funciones como son las de «capacitar para el empleo, socializar para el trabajo, servir como dispositivo de selección, formar parte de las estrategias individuales para la competencia en el mercado de trabajo y garantizar la custodia de los jóvenes»[15]. Como vemos entre las funciones está la de socializar al niño de cara a su

10 Hyman, R.: «Especialización flexible: ¿Milagro o Mito?», en Hyman, R., y Streeck, W. (comp.) (1993): *Nuevas tecnologías y relaciones industriales.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1.ª edición, 1988), pág. 75.

11 Fernández Enguita, M.: *Educación, Formación y Empleo,* op. cit., pág. 19.

12 Ibídem, pág. 20.

13 Necesarias, evidentemente, para determinados puestos situados en la pirámide de la jerarquía ocupacional.

14 La idea de socialización posescolar se ha tomado de Dubar, C.: «La evolución de la socialización profesional», en Michon, F., y Segrestin (comp.): *El empleo, la empresa y la sociedad,* op. cit., pág. 177.

15 Fernández Enguita, M.: *Educación, Formación y Empleo,* op. cit., pág. 178.

aceptación pasiva y cooperante del mundo del trabajo, pero como quiera que la mayoría de las profesiones siguen siendo rutinarias, subordinadas, no creativas, alienantes, y la escuela ha avanzado hacia formas más democráticas y creativas, los jóvenes viven un fuerte choque a la hora de incorporarse al puesto de trabajo, toda vez que se da una profunda insatisfacción ante una realidad mucho más rígida de aquella para la que han sido formados.

Es en este sentido, en el cual la formación ocupacional (no reglada) se constituye en sustitutiva de la escuela, ya que, alejada de influencias «perniciosas», es más capaz de reproducir y restablecer los verdaderos hábitos de trabajo, borradas las actitudes de indisciplina y relajamiento. Pierde, por lo tanto, el papel intermedio que jugaba en los procesos de socialización profesional, trás la formación general (escolar/«teórica») anticipadora de trayectorias posteriores, y delante de la formación en el taller (específica/práctica), que asegura el aprendizaje del trabajo y optimiza el establecimiento de los sistemas productivos[16]. Ahora, cuando el proceso de aprendizaje en la escuela se ha convertido en masivo y desvinculado de los ámbitos de producción, se configura, esta formación intermedia, como la puerta de entrada en los procesos de adapatación al mundo del trabajo.

La formación se convierte en un elemento de «defensa» de los grupos más desfavorecidos en el mercado de trabajo. Tanto mujeres, como jóvenes, como inmigrantes y otros colectivos desfavorecidos tienen en la formación permanente uno de los apoyos más importantes a la hora de competir en el mercado de trabajo. Su situación de debilidad competitiva no queda resuelta por la formación, ya que ésta no les asegura posiciones óptimas, pero sí les permite entrar en mercado con una cierta posibilidad de asegurar ciertas condiciones de trabajo no excesivamente desfavorables.

La formación es utilizada por los trabajadores como una estrategia individual de mejora de sus condiciones de trabajo. En una situación de paro masivo de carácter estructural, la acción colectiva suele diluirse en la lucha individual de «supervivencia» que se plantea. Los trabajadores, lejos de actuar como sujeto colectivo, asumen la competencia individualizada y ésta suele ser refrendada por la lucha en la adquisición de cualificaciones prestacionales[17]. Esta estrategia pretende desplazar a otros trabajadores en la lucha por la obtención de un puesto de trabajo, lo cual conlleva en numerosas ocasiones un proceso de «sobrecualificación» por parte de los trabajadores en el sentido de que esos conocimientos son de difícil, cuando no imposible, aplicación en su tarea cotidiana.

Además, esta estrategia es ineficaz puesto que, si bien «es cierto que la elevación del grado de formación de un individuo, supuesto el de los demás, tiene efectos favorables sobre su capacidad para encontrar empleo, cuando se tienen en cuenta las consecuencias de la elevación del nivel general de formación sobre la devaluación de los diplomas, junto con las resistencias que provoca y el paro que de ello resulta», es obvio que esa carrera por la adquisición de competencias acaba siendo errática y frustrante para los propios trabajadores[18].

El exceso de oferta de mano de obra cualificada permite a la empresa elegir en mejores condiciones para ella, a la vez que consigue frenar las demandas de mejora por parte de los trabajadores. De hecho, el objetivo de las empresas que regulan los mercados de trabajo no es conseguir unas cualificaciones abundantes, sino «reducir la preparación de los trabajadores a la formación mínima necesaria para

16 Dubar, C.: «La evolución de la socialización profesional», en Michon, F., y Segrestin (comp.): *El empleo, la empresa y la sociedad*, op. cit., págs. 169/170.

17 Berger, J., y Offe, C. (1992): «El futuro del mercado de trabajo», en Offe, C.: *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Edit. Alianza Universidad, pág. 108.

18 D'Iribarne, Ph., op. cit., pág. 282.

funcionar en los diferentes puestos de la jerarquía»[19]. Sin embargo, y sin excesivos costes para ella, encuentra en el mercado trabajadores cada vez más formados que refluyen, ante la inexistencia de oportunidades, «hacia puestos menos cualificados, lo que favorece la puesta en marcha de un proceso de selección que va a permitir a las empresas, situadas ante una demanda excedentaria, cribar a aquellos que deberían "normalmente" acceder a los empleos de un determinado nivel»[20].

Éstas son algunas de las razones del boom de la formación permanente (o continua), pero ¿cuáles son las consecuencias?, ¿qué efectos tiene sobre el mercado de trabajo y sobre las condiciones de trabajo?

Curiosamente, la formación ocupacional rara vez tiene una aplicación clara en el puesto de trabajo, por lo general «una considerable parte de la formación necesaria para los puestos de trabajo del sector primario[21], los más deseados, no tienen lugar ni en las escuelas ni en las aulas, sino en *el trabajo* y es esencialmente un proceso de socialización»[22]. Por lo tanto, nos encontramos en muchas ocasiones con un «exceso» de formación para la cobertura de puestos de trabajo que no exigen esa formación, en definitiva se da un despilfarro importante de recursos humanos.

Por otro lado, las empresas rara vez quieren empleados con una «formación más amplia y profunda que la que necesita para el puesto de trabajo, ya que no sólo es costosa en recursos, sino que también es potencialmente peligrosa en el sentido de que puede servir para ampliar los horizontes del trabajador más allá del puesto que ocupa, desarrollando en él unos vínculos secundarios y potencialmente rivales con la ocupación en cuestión»[23].

Y por último, este exceso de formación acaba por desvalorizar la misma en cuanto se convierte en posesión de la mayoría de los trabajadores, con lo que, generalmente, se da una inadecuación permanente entre el nivel de formación alcanzado y el puesto de trabajo ocupado, lo que genera frustración e insatisfacción en el trabajador.

Este «exceso» de formación es más evidente si analizamos cuáles son las ocupaciones más ofertadas en el mercado de trabajo, análisis que nos demuestra que en Navarra, y dentro de las profesiones más ofertadas, un 64% son las de peones descualificados[24]. Si éste es el futuro profesional de la mayoría de los trabajadores, debemos preguntarnos sobre la importancia de esa formación permanente, y si no se está convirtiendo en el segundo aparcamiento de parados una vez acabado el período académico.

Como podemos ver, lo «real no parece adecuarse a las expectativas creadas, ni la demanda de trabajadores cualificados es tan generalizada, ni la excesiva formación/cualificación parece tener unos efectos excesivamente halagüeños.

El reto: la confluencia de lo obvio y lo real

Pero, ni lo obvio es tan evidente (el cambio tecnológico no ha afectado a todas las empresas ni a todos los ámbitos de la producción), ni lo real es tan rotundo, y puede ser matizado (se están produciendo importantes cambios en determinados ámbitos productivos que afectan a la estructura de la mano de obra que debe hacerles frente). Y junto a ello, lo obvio y lo real, nos encontramos con lo «palpable»: un paro masivo que pone en crisis esta sociedad

19 Ryan, P. (1988): «La formación en el trabajo, las prácticas de empleo y la gran empresas: el caso de las cualificaciones costosas y transferibles», en Osterman, P.: *Los mercados internos de trabajo*. Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1.ª edición, 1984), pág. 245.

20 D'Iribarne, Ph., op. cit., pág. 279.

21 Primario en términos de mercado dual que diferencia entre un mercado/sector primario y un mercado/sector secundario.

22 Doeringer, P. B., y Piore, M. J.: «El paro y el "mercado dual de trabajo"», en Toharía, L., op. cit., pág. 312.

23 Ryan, P., op. cit., pág. 245.

24 Datos del Observatorio Permanente del INEM en Navarra.

concebida para el trabajo. Y es en los intersticios provocados entre lo obvio, lo real y lo palpable, donde debe intervenir la formación ocupacional. Una intervención que debe ser imaginativa, no constreñida a lo productivo y eficaz socialmente.

Así la formación debe actuar en distintos ámbitos y con diferentes perspectivas, no puede constreñirse sólo a lo profesional, cuando el mercado de trabajo está fraccionando los modelos profesionales vigentes y está secundarizando el propio trabajo, debe tener la suficiente imaginación para dar repuesta no sólo a las demandas del mercado, sino a las posibilidades de autoempleo todavía no exploradas y debe servir de catalizador para el aprendizaje de una vida donde el trabajo no siempre está presente, ni siempre es estable; debe enseñar a aprovechar los tiempos de no-trabajo y a vivirlos en plenitud. Nos movemos cada vez más en una estructura social, cultural y productiva cambiante, y debemos formarnos para estar en condiciones de responder a situaciones profesionales y humanas diversas y anticiparnos a las eventualidades (entre ellas el cambio de trabajo)[25]. En base a la necesidad de dar respuesta a lo planteado anteriormente sería necesario desde la formación permanente ocupacional abordar cuando menos tres retos importantes:

1. **Formación continua de trabajadores cualificados.** Los cambios en la organización del trabajo y en los modelos productivos, que se están empezando a dar en los últimos años, así como los avances tecnológicos, están dejando obsoletas muchas de las cualificaciones profesionales adquiridas anteriormente. Es preciso, por lo tanto, incidir en el reciclaje permanente de los trabajadores para que su rendimiento sea eficaz y para mantener las cotas de productividad que hagan rentables los procesos productivos. Esta formación debe ser gestionada y pactada entre la empresa y los trabajadores (o bien las organizaciones de estos trabajadores), en tanto que la participación de éstos supone la asunción de una responsabilidad compartida, y, por lo tanto, un avance en la necesaria democracia industrial o codeterminación que un funcionamiento eficaz del mercado de trabajo interno exige[26]. La reestructuración industrial hacia una producción de calidad diversificada (tal cual parece el reto más importante del sistema productivo) exige una implicación del trabajador tanto en la toma de decisiones como en la gestión de la producción, ni puede exigirse que permanezca al margen de otras tomas de decisión que le afectan directamente.

   La ruptura del paradigma tayloriano de la producción, no puede limitarse exclusivamente a las labores de ejecución, con la búsqueda de la polivalencia y flexibilidad, sino que debe afectar a todo el proceso rompiendo el histórico enfrentamiento de clase y buscando una colaboración más eficaz entre los dos actores de la producción. La enorme flexibilidad externa que conlleva el cambio técnico y la nueva organización del trabajo debe ser compensado con una cierta rigidez interna que permita al trabajador sentirse partícipe de todo el proceso. Por lo tanto, la formación no puede centrarse sólo y exclusivamente en aspectos profesionales, sino que debe incluir aspectos de gestión, negociación, condiciones de trabajo, fomentando la autonomía y el espíritu crítico de los trabajadores que, en última instancia, tendrá una influencia decisiva sobre su capacidad productiva.

2. **Formación continua de trabajadores descualificados.** Si la formación es necesaria para los trabajadores cualificados, lo es en mayor medida para los descualificados, por varios motivos: capacitarles para poder adecuarse a los cambios organizativos[27] y tecnológicos, darles

25 Jover, D. (1991): *La formación ocupacional.* Madrid: Edit. Popular, pág. 79.

26 Sorge, A., y Streeck, W.: «Relaciones industriales y cambio técnico: una perspectiva más amplia», en Hyman, R., y Streeck, W. (comp.), op. cit., pág. 56.

27 Si bien siempre existirán puestos de trabajo descualificados que no necesiten ningún tipo de formación específica, no sería justo eliminar las posibilidades de este colectivo de escalar en su posición profesional.

la opción de convertirse en trabajadores cualificados y mejorar, por lo tanto, sus condiciones laborales. Dada su mayor debilidad respecto a las variaciones del mercado darles una cierta «polivalencia» que les permita defenderse ante nuevas situaciones de empleo que se vayan generando y por último conseguir que adquieran en su trabajo (descualificado) una cierta autonomía para que puedan «restituir una lógica, una eficacia y una calidad a su intervención en el proceso de trabajo. De alguna manera –puedan crear– intersticios donde anide su especificidad de seres humanos y su libertad»[28].

Con ello se pretende evitar la fuerte segmentación del mercado de trabajo y la polarización que se está dando en este momento, en el sentido de que se castiga a determinados colectivos a una exclusión permanente de los puestos de trabajo más apetecibles, hasta el punto que esta segmentación se da dentro de las mismas empresas donde tienden a aparecer dos sectores –de trabajadores–, regidos por lógicas diferentes de utilización de la mano de obra[29]. La gestión de esta formación, como en el caso anterior, debe ser compartida y pactada por empresarios y sindicatos por las mismas razones y por la necesidad de evitar situaciones de marginalidad dentro de la propia empresa, que lo único que pueden conllevar es tensiones y conflictos.

3. **Formación continua de desempleados.** Varias son las razones para reforzar la formación en el grupo posiblemente más débil del mundo del trabajo, pero, fundamentalmente, dos destacan por encima de todas: en primer lugar, conseguir una capacitación de este colectivo para competir en igualdad de condiciones dentro del mercado de trabajo de cara a conseguir abandonar su situación de desempleo, y, en segundo lugar, capacitarle para vivir con calidad su época de no-trabajo, conseguir dar alternativas de utilidad a su tiempo de ocio y facilitar mecanismos culturales de mejora social. En este colectivo la formación, al igual que en el caso anterior, debe tener una base polivalente y cultural, eliminando consideraciones puramente profesionales o instrumentales. Aprender a desarrollar tus propias competencias profesionales y a obtener tus propios recursos personales es tan importante como el aprendizaje de un oficio. La realidad de un mercado incapaz de absorber a toda la mano de obra ofertada y la realidad de una formación que no será capaz de formar a todos para una competencia igualitaria, obliga a realizar un esfuerzo imaginativo para dar a esta formación otros objetivos que los puramente laborales.

En cualquiera de los casos citados anteriormente y a los que me remito como más importantes dentro de la formación ocupacional se exige un tipo de formación acorde con los retos que no sólo el empleo, sino la sociedad en su conjunto tienen planteados, máxime cuando la enseñanza reglada se demuestra incapaz de responder a las demandas sociales en materia de formación.

Bibliografía

BECKER, J. (1983): «Inversión en capital humano e ingresos», en TOHARÍA, L. (comp.): *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones.* Madrid: Edit. Alianza Universidad.

BERGER, J. *et al* (1992): «El futuro del mercado de trabajo», en o. c., *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro.* Madrid: Edit. Alianza Universidad.

BRAVERMAN, H.: *Trabajo y Capital Monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX.* Edit. Nuestro Tiempo.

D'IRIBARNE, Ph. (1993): «Culturas nacionales y empleo», en MICHON, F., y SEGRESTIN (comp.): *El empleo, la empresa y la sociedad.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1ª edición 1990).

DOERINGER, P. B., y PIORE, M. J.: «El paro y el mercado dual de trabajo», en TOHARIA, L.: *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones,* op. cit.

28 Linhart, D.: «Crisis y Trabajo», en Castillo, J. J. (comp.) (1991): *La automatización y el futuro del trabajo.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pág. 520

29 Kern, H., y Schumann, M.: «Hacia una reprofesionalización del trabajo industrial», op. cit.

DUBAR, C.: «La evolución de la socialización profesional», en MICHON, F., y SEGRESTIN (comp.): *El empleo, la empresa y la sociedad,* op. cit.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y Trabajo en el capitalismo.* Madrid: Edit. Siglo XXI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Educación, Formación y Empleo.* Madrid: Edit. Eudema, 1.ª edición.

HYMAN, R. (1993): «Especialización flexible: ¿Milagro o Mito?», en HYMAN, R., y STREECK, W. (comp.): *Nuevas tecnologías y relaciones industriales.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1.ª edición 1988).

JOVER, D. (1991): *La formación ocupacional.* Madrid: Edit. Popular.

KERN y SCHUMANN (1988): *El fin de la División del Trabajo. Racionalización de la producción industrial.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

KERN, H., y SCHUMANN, M. (1987/88): «Hacia una reprofesionalización del trabajo industrial», en *Revista de Sociología del Trabajo* (nueva época), n.º 2, Edit. Siglo XXI.

LINHART, D. (1991): «Crisis y Trabajo», en CASTILLO, J. J. (comp.): *La automación y el futuro del trabajo.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

RYAN, P. (1984): «La formación en el trabajo. Las prácticas de empleo y la gran empresa: el caso de las cualificaciones costosas y transferibles», en OSTERMAN, P.: *Los mercados internos de trabajo.* Madrid: Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

SORGE, A., y STREECK, W.: «Relaciones industriales y cambio técnico: una perspectiva más amplia», en HYMAN, R., y STREECK, W. (comp.): *Nuevas tecnologías y relaciones industriales,* op. cit.

Capítulo II

Anotaciones al desarrollo histórico de la educación de adultos

Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Navarra

Las campañas de alfabetización y promoción cultural de las personas adultas en Navarra

La Educación Permanente de Adultos en Navarra

La Formación Profesional de Adultos en Navarra

La problemática del abandono en la Educación Básica de Adultos

Nivel académico de la población y empleo. Una panorámica de la situación española en el sexenio 1988-1994

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN NAVARRA

Reyes Berruezo Albéniz

Consideraciones generales

El desarrollo de la «educación de adultos», en la acepción actual del término, hay que asociarlo a las transformaciones económicas y sociales provocadas por la Revolución Industrial y a los cambios políticos e ideológicos que supuso el final del Antiguo Régimen. Sin embargo, como ámbito educativo específico, el reconocimiento formal de la educación de adultos, con un lugar propio en los sistemas educativos, no se produce hasta los años treinta y se consolida definitivamente a partir de 1945.

El primer problema que encontramos al acercarnos a la educación de adultos que se practica durante los siglos XIX y XX es su propia delimitación, ya que con ese nombre podemos encontrar experiencias muy diversas. Bajo esta denominación se incluyen cursos de alfabetización e instrucción primaria destinados a quienes carecieron de ella en la edad escolar habitual, otros de ampliación o profundización de las enseñanzas recibidas en los primeros años de su vida, cursos de formación profesional para atender a las exigencias de las transformaciones productivas, y actividades formativas de lo que hoy llamaríamos educación para el tiempo libre.

El problema de la definición de la educación de adultos no se resolvió, siquiera provisionalmente, hasta que en 1976 la UNESCO se refirió a ella como «el cuerpo total de los procesos educativos organizados, cualquiera que sea su contenido, nivel y método, ya sean formales o informales y ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial, en escuelas, institutos y Universidades, así como un aprendizaje mediante el cual, las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, amplían sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o toman nuevas direcciones y obran cambios en sus actitudes o comportamiento, en la doble perspectiva del desarrollo personal pleno y de la participación en un desarrollo social, económico y cultural independiente y equilibrado»[1]. Me he servido de esta definición como un instrumento adecuado para nuestra indagación histórica.

Actualmente la educación de adultos, en su acepción más amplia y comprensiva de educación popular, es uno de los campos de atención histórica de mayor vitalidad dentro de la historia de la educación. Entendida la educación popular como el «conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, subalternos e instrumentales de la sociedad), jóvenes no escolarizados en el circuito escolar, adultos no alfabetizados o deseando un complemento de formación, realizado fuera o paralelamente de los circuitos y procesos escolares»[2].

En esta primera aproximación sistemática al desarrollo de la educación de adultos de nuestra Comunidad vamos a intentar perfilar los objetivos, actores y público de las diferentes iniciativas de educación de adultos que hemos podido localizar en los archivos. Asimismo repasaremos los diversos

1 UNESCO (1976): *Conferencia General.* Nairobi.

2 Guereña, J. L., y Tiana, A. (1994): «La educación popular», en Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J., y Tiana, A.: *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid: CIDE, pp. 141-171.

proyectos y realidades que, desde la mera alfabetización hasta la formación profesional y universitaria, han visto la luz en nuestra provincia. Una educación que se deseaba fuera un instrumento para el progreso social, un medio de promoción personal, no pocas veces utilizada para el control ideológico. La escasa importancia que los poderes públicos han dado a la educación de adultos en los dos últimos siglos tiene su reflejo en la clasificación que las instituciones que la promovieron hacen de la documentación que se refiere a nuestro tema. Hasta muy entrado el siglo XX no alcanza entidad propia en los archivos, por lo que ciertas experiencias de este tipo habrán escapado a mi investigación ocultas en legajos de diversa temática, de otras, sin embargo, podemos presentar los perfiles más generales a la espera de estudios posteriores.

Primeros pasos en las últimas décadas del Reino de Navarra

Instrucción Primaria de Adultos

Durante el siglo XIX, gran parte de las iniciativas educativas se movieron en el ámbito de la alfabetización e instrucción primaria. A lo largo de este período, la alfabetización se convirtió en un objetivo deseable tanto para los gobiernos como para los ciudadanos y, aunque no de manera homogénea en el espacio y en el tiempo, hallamos en el contexto europeo una cierta presión social a favor de la alfabetización.

Necesariamente debemos referirnos a Condorcet y a su *Informe* presentado en 1792 a la Asamblea Nacional francesa, para encontrar muchas de las ideas que en años posteriores se pondrán en marcha: no abandonar a los individuos a la salida de la escuela, necesidad de que la educación abarque todas las edades de la vida, necesidad de nuevos aprendizajes[3]. Nuestros liberales gaditanos tenían una gran fe en la educación como instrumento de reforma social, y la Constitución de 1812, si bien no hace referencia expresa a la educación de adultos, abre un período en el que tras la idea de universalización de la educación puede deducirse una cierta sensibilización al tema. Así Quintana, en su *Informe* de 1813, recogerá esta necesidad de asegurar a los hombres, durante todas las edades de su vida, la posibilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos[4]. El Proyecto de ley elaborado a partir de este *Informe* prescribía en su artículo 115 la creación de «escuelas públicas, en las que se enseñe á las niñas á leer y á escribir, y a las adultas las labores propias de su sexo»[5].

Es bien conocido que esta primacía legal de la mujer ante la educación quedó frustrada con el retorno de Fernando VII en 1814, y, aunque fue retomada durante el trienio constitucional en el Reglamento General de Instrucción de 1821, el nuevo período absolutista que se inicia en 1823 vuelve a impedir su puesta en marcha efectiva.En Navarra, los años que van de 1780 a 1836 son quizá los mejor conocidos de nuestra historia educativa. Los estudios de Serna, Guibert y Berruezo nos han permitido conocer la legislación, instituciones educativas y realidad escolar de los últimos años de Navarra como Reino y consecuentemente de su autonomía educativa[6].

El proceso de escolarización obligatoria en Navarra se va a iniciar en fechas realmente tempranas en relación con el resto de España. Decretada por las Cortes de Navarra en 1780, la obligatoriedad de asistencia a la escuela para todos los niños de 5 a

3 Condorcet (1990): *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública.* Madrid: Centro de estudios Ramón Areces (edición preparada por Olegario Negrín Fajardo).

4 Ministerio de Educación y Ciencia (1979): *Historia de la educación en España.* Tomo I: *Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz.* Madrid, p. 377.

5 Ibídem (1982): tomo II: *De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868.* Madrid, p. 394.

6 Sobre este período pueden consultarse las obras de Berruezo, R. (1986): «La Junta Superior del Reino de Navarra, 1829-1836», en *Príncipe de Viana,* 177; Guibert Navaz, M. E. (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931).* Diputación Foral de Navarra, Pamplona, y Serna, M. P. (1990): *La instrucción pública en Navarra de 1780 a 1833.* Pamplona: Ed. Goñi Gaztambide.

12 años, la ley fijaba que la enseñanza fuera impartida por maestros examinados. De esta manera se sientan, al menos sobre el papel, las bases para que en los años siguientes la educación de adultos, en su acepción de alternativa a la falta de escolarización en la niñez, no constituya una urgencia. Pero la realidad tardaba en acomodarse a lo prescrito por los legisladores. A pesar de disfrutar de una red escolar probablemente superior a otras zonas de España, la escasa motivación para acudir a la escuela en una Navarra agrícola e iletrada, las escasas posibilidades de los ayuntamientos para hacer frente a los gastos escolares, los cambios políticos y las guerras que van a tener como escenario nuestra provincia, demandarán medidas complementarias que cristalizan en 1828 en una nueva ley de las Cortes. Esta ley creará en 1829 una institución específica para las cuestiones de enseñanza, la Junta Superior de Educación, y un Reglamento escolar específico para las escuelas del Reino aprobado en 1831. Se reglamentó, uniformó y se creó así una infraestructura administrativa para la atención de la enseñanza de los niños. Pero nadie se acordó de los adultos.

Escuelas de preparación técnica: las escuelas de Dibujo y de Matemáticas

Ya en las Cortes de 1794-97, la Junta encargada de las cuestiones educativas había estudiado la conveniencia de crear en Navarra escuelas de Dibujo que contribuyeran al fomento de la industria. Las Cortes fueron informadas sobre la que existía en Burgos desde 1786, financiada por el Consulado, con carácter nocturno y gratuito para los jóvenes y consideraron positiva la experiencia, dado el alto índice de empleo posterior de sus alumnos. Debido a lo ajustado de su costo, la Junta recomendó a las Cortes que se creara una similar en cada cabeza Merindad con maestro nombrado y financiado por el Reino y con una contribución económica de los gremios que fuera suficiente para el sostenimiento del local[7].

Reducido finalmente el proyecto a un solo centro en Pamplona, los Tres Estados del Reino establecieron contactos con su Ayuntamiento para su creación. La Diputación nombraría y pagaría al maestro y el Ayuntamiento se encargaría de los demás gastos de su funcionamiento. A pesar de que el Ayuntamiento mostró gran interés por el proyecto, e incluso estuvo dispuesto a planificarlo y a correr con todos los gastos, ni en ese momento, ni tras los requerimientos de la Diputación en 1800, 1804 y 1805, la escuela pública de Dibujo dio sus primeros pasos. El Ayuntamiento se escudaba en la falta de fondos debido a las atenciones que estaba dando a otros sectores educativos de la ciudad, como la enseñanza de primeras letras o las Escuelas de Latinidad.

Mientras tanto, desde diciembre de 1798 funcionaba en Pamplona, en casa del arquitecto Juan Antonio Pagola, un centro para instruir a los jóvenes en los principios de arquitectura. Estas clases nocturnas dirigidas a albañiles, carpinteros y canteros, tuvieron éxito inmediato a juzgar por las referencias encontradas que nos hablan de un local repleto de alumnos. En esta escuela particular, los alumnos pagaban una cantidad por las clases, pero a partir de 1800, y en atención al fin social que cumple, es apoyada económicamente por el Ayuntamiento y la Diputación, gratificando al maestro para que posibilite una enseñanza gratuita a los más pobres. Esta situación permaneció estable hasta 1804.

Al año siguiente ambas corporaciones decidieron buscar una mejor solución, por lo que solicitaron del arquitecto de la Diputación Pedro Nolasco un informe sobre la posibilidad de crear una escuela de dibujo. El informe que éste presenta incluye un doble proyecto: crear de manera inmediata una escuela de dibujo, de la que adjunta un plan de necesidades personales materiales y, posteriormente, si procede, una Academia pública de Nobles Artes[8].

---

7 Archivo Municipal de Pamplona, en adelante se utilizarán las siglas A. M. P., *Sec. I. P., Escuela de Dibujo,* leg. 1.

8 Archivo General de Navarra, en adelante aparecerá con las siglas A. G. N. *Sec. de Agricultura y Artes,* leg. 2, c. 43.

Los numerosos avatares hasta la puesta en marcha de una escuela pública de dibujo en 1828 han sido minuciosamente estudiados por Serna[9]. Financiada por el Ayuntamiento de Pamplona, para jóvenes mayores de 12 años y con carácter nocturno, sabemos que hasta 1833 su matrícula osciló entre 35 y 64 alumnos. Estas escuelas de dibujo, definidas por Gil de Zárate como Escuelas especiales ya que exigían unos conocimientos preliminares[10], tenían un carácter postobligatorio y técnico, y estaban orientadas fundamentalmente a las clases populares, «artesanos y gentes poco acomodadas»[11]. Su carácter nocturno se debía a que estaban previstas para ser compaginados los estudios con el trabajo retribuido. Desconocemos las edades del alumnado, pero es previsible que su núcleo principal estuviera formado por jóvenes de menos de veinte años. Cada curso el Ayuntamiento concedía en torno a diez plazas gratuitas que recaían en jóvenes de entre 12 y 16 años, huérfanos de padre o hijos de trabajadores modestos[12]. También en 1828 comenzó a funcionar, financiada por la Diputación, una escuela de matemáticas de características similares a la de dibujo. Pero no eran años tranquilos en Navarra, así que en agosto de 1837 el Ayuntamiento clausuró la escuela de dibujo por la escasez de fondos que había motivado la guerra carlista[13].

Educación de Adultos e implantación del sistema educativo liberal en Navarra

Durante la primera mitad del siglo XIX se producen importantes transformaciones sociales y políticas en nuestra Navarra. Los cambios políticos y el nuevo *status* institucional tras la ley Paccionada sacuden a una pequeña comunidad agrícola, empobrecida por las guerras y con una burguesía emergente deseosa de configurar un nuevo orden liberal.

En este contexto, comienza a aplicarse en Navarra a partir de 1838 la normativa que regía en el resto de España para la educación de adultos. La primera referencia legislativa la encontramos en la Ley de 21 de julio de 1838 que autoriza el Plan de Instrucción Primaria. Su título IX, artículo 37, decía: «Asimismo procurará el Gobierno la conservación y fomento de las escuelas de adultos»[14]. A pesar de la recomendación legal, casi veinte años más tarde Gil de Zárate reconocía en 1855 que «las escuelas de adultos no se conocen todavía en España sino como establecimientos destinados a suplir la falta de intrucción primaria en los que han dejado de adquirirla durante su infancia. Como escuelas que sirven de complemento a las elementales, ya para afirmar a los jóvenes la instrucción adquirida, ya para ampliarla en los ramos que tiene mayor aplicación a cada localidad, no han logrado establecerse, y aún, bajo el primer aspecto, no encuentran tampoco grandes simpatías»[15].

Gil de Zárate afirmaba que, en 1850 sólo existían en España 264 escuelas de este tipo, que funcionaban además con carácter voluntario y gratuito por parte de los maestros, los cuales únicamente recibían, en algún caso, una módica retribución de los concurrentes. Pero en nuestra provincia probablemente ni se conocían. Consultadas las Actas de la institución con mayor responsabilidad educativa en esos momentos, como era la *Comisión de*

9 Serna, M. P. (1990): *La instrucción...*, op. cit., pp. 354-387.

10 Gil de Zárate, A. (1855): *De la instrucción pública en España.* Imprenta de Sordomudos, Madrid, p. 277.

11 A.M.P., *Sec. I. P. Escuela de Dibujo,* leg. 1, c. 8.

12 A.M.P., *Sec. I. P., Escuela de* Dibujo, leg. 1, c. 7.

13 A.M.P., *Sec. I. P., Escuela de Dibujo,* leg. 1, c. 6.

14 Ministerio de Educación y Ciencia (1979): *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868.* Tomo II, Madrid, p. 154.

15 Gil de Zárate, A. (1855): *De la instruc....*, pp. 356-357.

Instrucción de Navarra entre los años 1838-1842[16] y las de su equivalente en la capital, la *Comisión de Instrucción Pública de Pamplona,* de 1848 a 1858, no encontramos ninguna referencia orientada a impulsar la educación de adultos[17].

La Sociedad para Propagar y Mejorar la educación del Pueblo

De manera simultánea a la recomendación legal para crear escuelas públicas de adultos en toda España, nacía una iniciativa particular para el desarrollo de la educación popular mediante la creación de escuelas de párvulos y de escuelas de adultos, bajo el nombre de «Sociedad para Propagar y Mejorar la educación del Pueblo».

Fundada en Madrid en 1838, entre sus socios se encontraban ministros, escritores, jerarquía eclesiástica y miembros de la incipiente burguesía. Como lo definía un semanario de la época «lo más escogido de la población madrileña»[18], los sectores más representativos del nuevo orden liberal. Entre los socios se encontraban algunos personajes navarros, como los marqueses de Bigüezal, de Falces y de San Adrián. Esta Sociedad, a mitad de camino entre la filantropía y la caridad, secundó e hizo posible llevar a la práctica las ideas de Pablo Montesinos sobre la educación de párvulos. Por contra, sus realizaciones se quedaron bastante más cortas en el cumplimiento de su segundo gran objetivo: la educación de adultos. Sociedades similares se crearon en numerosas capitales de España durante el período 1841-1845.

Si en su momento algunas instituciones características del pensamiento ilustrado tuvieron dificultades para implantarse en nuestra provincia, una vez desmantelado el antiguo régimen, la burguesía pamplonesa se apresura a constituir, en 1843, una Sociedad Económica de Amigos del País[19]. Casi ochenta años después de la creación de las de Vergara y Madrid, nuestra Sociedad de Amigos del País nace oficializada, descontextualizada y va a tener corta vida, pero su importancia educativa va a ser innegable al impulsar y crear las escuelas de párvulos en la provincia.

Tal y como nos ha desvelado Ema, esta Sociedad Económica constituyó a su vez una Sociedad para Propagar la Educación y Mejora del pueblo. Con unos estatutos calcados de los de Madrid, la sociedad estaba integrada inicialmente por 192 socios y 47 socias, en general ilustres personalidades del clero, la nobleza y la burguesía comercial y financiera local. Con las aportaciones particulares y las del Ayuntamiento y la Diputación, la Sociedad abrió en 1843 la primera escuela de párvulos de Navarra, a la que se le puso de nombre Pitillas en recuerdo de un ilustre canónigo recientemente fallecido[20]. Los estatutos de la sociedad son fieles testigos de sus finalidades: «propagar y mejorar la educación del pueblo, estableciendo escuelas de párvulos y de adultos, y promoviendo la publicación a precios baratos, de los libros elementales que se juzguen necesarios»[21]. Realmente todo el esfuerzo de la sociedad se canalizó hacia la educación de los párvulos. Desaparecida la Sociedad Económica en 1848, su sociedad filial entra en un proceso de decadencia que le genera graves dificultades financieras. No eran momentos de planes nuevos y era prioritario consolidar lo realizado. La educación de adultos debía nuevamente esperar.

---

16 Sobre las actividades de esta Comisión puede consultarse Berruezo, R. (1993): «La Comisión de Instrucción Primaria de Navarra de 1838 a 1842», en *Príncipe de Viana,* Actas de Segundo Congreso General de Historia de Navarra, pp. 397-403.

17 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 28 c.

18 *Semanario Pintoresco Español,* 1842, p. 134.

19 Clavería, C. (1974): *Los Amigos del País en Pamplona en el siglo XIX.* Ed. Gómez, Pamplona.

20 Un estudio completo de los primeros pasos de las escuelas de párvulos en Navarra puede verse en Ema, J. (1994): *Las escuelas de párvulos en Navarra* (documento policopiado).

21 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 25.

Escuelas de adultos en Pamplona

La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano que regirá en sus bases fundamentales la educación en España durante más de un siglo, en su artículo 106 prescribía que el Gobierno: «fomentará el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o quieran adelantar en sus conocimientos». El 107 concretaba aún más: «en los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes Mecánicas»[22]. De modo bastante inmediato, en 1858, un nuevo organismo, la *Junta de Instrucción Pública de Pamplona,* presidida por el alcalde Iñarra, en cumplimiento de ese artículo 107 se plantea establecer escuelas de adultos para completar así todo el cuadro de enseñanzas que prescribía la ley Moyano[23]. Por tratarse de una experiencia novedosa y carente de regulación previa, la Junta elaboró unas *Bases,* posteriormente aprobadas por el Ayuntamiento, en las que reglamentó los objetivos, contenidos, calendario, horarios y alumnos de esta nueva modalidad educativa.

La apertura de las clases se llevó a cabo el 2 de enero de 1860. Las sesiones se impartían en el edificio de San Francisco, funcionaba en horario nocturno, de 6 a 8 de la tarde hasta marzo y de 7 a 9 en abril y mayo. Durante los meses de verano, las sesiones tenían lugar los domingos por la mañana de 8 a 10 horas. Los contenidos de estas enseñanzas serían lectura, escritura, aritmética, sistema métrico y algunos rudimentos de dibujo lineal, aunque se comenzaría siempre por los niveles más básicos[24].

Esta llamada escuela de adultos estaba en realidad prevista para jóvenes, en general artesanos, de trece años en adelante. Los alumnos que acreditasen pobreza podrían asistir «con dispensa de pago», de la misma manera que lo harían en virtud de la normativa vigente, los guardias civiles. El resto de los alumnos debía abonar una mensualidad de cuatro reales para las clases de lectura y seis para las demás. Los responsables de las clases eran maestros municipales que sumaban con un sobresueldo a sus trabajos diurnos éste de carácter nocturno[25]. Inaugurada con el visto bueno del Gobernador Civil y de la recién constituida Junta Local de Instrucción Pública, poco podemos añadir sobre su dinámica diaria, ni tan siquiera sobre su efectiva puesta en funcionamiento. Cuando en 1864 el inspector Pedro Vicuña realiza un severo informe sobre la instrucción en Pamplona no hace ninguna referencia a la educación de adultos[26]. El mismo Ayuntamiento de Pamplona responde en 1871 a la solicitud de datos estadísticos afirmando que no existen escuelas municipales de adultos[27] y al año siguiente suprime las trabas administrativas para facilitar la asistencia a las mismas. No era necesaria matrícula, ni instancia al alcalde solicitando matrícula gratuita[28]. En 1884 sabemos que continúa como maestro Claudio Onsalo, pero sigue siendo una incógnita el carácter de su actividad y en los presupuestos anuales que los maestros presentan al Ayuntamiento no aparece ningún gasto correspondiente a las clases de adultos[29].

---

22 Ministerio de Educación y Ciencia (1979): *Historia de la Educación en España...* Tomo II, p. 268.

23 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 23, c. 137.

24 Para regentar la escuela, el Ayuntamiento nombró a los maestros Claudio Onsalo y Félix Elorz.

25 Onsalo cobraría una gratificación de 2.715 rs. vn. y Elorz de 1.390 rs. vn., lo que les supondría unos sueldos finales de 6.000 y 5.000 reales vellón, respectivamente.

26 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 28.

27 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 25 A.

28 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 26, 1872, c. 34.

29 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 29, 1884.

La conciencia sobre la magnitud de analfabetismo se iba extendiendo por lo que el ya jubilado maestro Severo Echavarri vuelca sus sesenta años de experiencia en un método «para los millones de españoles que no saben leer según los últimos datos estadísticos». Su pretensión era el experimentarlo con adultos, principalmente sirvientes, los domingos en el claustro superior de la iglesia de San Saturnino. Esta experiencia fracasó en 1884, por la falta de apoyo municipal. En todo caso, la confianza de este maestro en la sencillez de su método era grande, pues preveía una hora de clase semanal[30]. Sin embargo los maestros encargados de las clases de adultos parecía que no acababan de encontrar la metodología más motivadora. Fuera esta u otra la razón, lo cierto es que en 1889, como la escuela nocturna de adultos carecía de alumnos, el maestro se queda sin gratificación, aunque mantiene la obligación de prestar esos servicios cuando fueran necesario, ya que a cambio el Ayuntamiento le tenía concedida la casa-habitación gratuitamente[31]. Algo parecido nos sucede respecto del funcionamiento de escuelas de adultos en el resto de la provincia. Si repasamos los *Boletines Oficiales de Navarra* desde la Ley Moyano a 1875 no encontramos ninguna disposición de instrucción pública relativa a adultos ni de procedencia ministerial ni de la Diputación[32]. Tampoco en el *Boletín Oficial de la Junta de Primera Enseñanza de Navarra* de 1871-72[33]. Los fondos del Archivo Administrativo, donde se encuentra la totalidad de la documentación educativa del siglo XIX, aunque todavía en fase de catalogación, carecen igualmente de toda referencia a la educación de adultos hasta finales de siglo.

De Escuela de Dibujo a Escuela de Artes y Oficios

Como ya hemos visto, la Escuela de Dibujo que había sido clausurada en agosto de 1837 a causa de la guerra carlista, se restablece ya en tiempos de paz en enero de 1840[34]. Se vuelve a nombrar director al mismo de la etapa anterior, Miguel Sanz, que en el ínterin, se había hecho cargo de la escuela Municipal de Dibujo de Tudela. Para profesor ayudante, nombran a Fermín Barberena, quien a sus méritos académicos unía los políticos: «haber estado altamente comprometido por la justa causa de la reina»[35]. Pocos años más tarde, en tiempos de reestructuración de estos estudios, un nuevo proyecto de «escuela donde todas las clases puedan adquirir conocimientos científico-artísticos» es presentado a la Diputación Foral en 1856, esta vez por Miguel Azparren, profesor de pintura, y por Segundo de Rezola, arquitecto de la Real Academia de San Fernando. Los autores del proyecto relatan la situación de estos estudios en el extranjero y en la «Península», y lamentan la ausencia en Navarra «de una escuela dedicada a las profesiones industriales y mecánicas y el hecho de haber carecido de personas que hayan podido dar impulso e introducir en la clase obrera el buen gusto artístico»[36].

A remediar esta situación vendría la «Escuela de Dibujo aplicada a todas las clases y especialmente a las profesiones mecánicas». Difícilmente podremos encontrar más virtudes pedagógicas, técnicas, profesionales y sociales que las que los autores del proyecto ven en el conocimiento del dibujo. El dibujo era un medio de comunicación entre las

30 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 29, 1884, c. 6.

31 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 31, 1889, c. 21.

32 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 25 A c. 1.

33 A.M.P:, *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 25 A, c. 4.

34 Estaba integrada por Javier M. de Arbizu, Joaquín Egozcue y Benito Ribed.

35 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 25 A, c. 4.

36 A.A.N. *Sec. E.,* leg. Escuela de Artes y Oficios, s. c.

naciones, fuente de desarrollo industrial, instrumento del desarrollo de la inteligencia, técnica básica para los grabadores, necesario en todas las artes mecánicas, la arquitectura, en todos los oficios relacionados con la construcción y la decoración, etc. La escuela se estructuraría en dos niveles. Uno de dibujo lineal o geométrico[37] y el otro de imitación[38]. Tendría un carácter gratuito y estaría sostenida por la Diputación y el Ayuntamiento, bien conjuntamente o de forma individual. Aunque en el proyecto no se decía nada, podía adivinarse que el centro estaba pensado para artesanos en ejercicio. La Diputación no pudo menos que considerar el proyecto «útil y conveniente», pero les aconsejó dirigirse al Ayuntamiento de Pamplona, dado el carácter local del previsible alumnado.

En la década de los setenta, las enseñanzas de dibujo en Pamplona no estaban unificadas, se impartían en varios locales con diferente preparación del profesorado, tipo de alumnado y financiación. Por una parte, la *Cátedra de Dibujo* del Instituto, de carácter gratuito y financiación provincial. Por otra, existía una *Academia Municipal de Dibujo* en el antiguo convento de San Francisco a cargo del Ayuntamiento. Conscientes todos de la importancia de estas enseñanzas para el desarrollo de las artes y la industria, era manifiesto que no se obtenía el fruto deseado y por todas las partes surgían voces pidiendo su refundición y reorganización en un establecimiento autónomo. Así lo reclamaron ante las autoridades correspondientes los profesores, la prensa local, el director del Instituto y vecinos de Pamplona de los oficios y ramos industriales afectados[39]. Si bien todas las partes estaban de acuerdo en lo negativo de la situación, diferían en las soluciones. Para unos había que implantar una escuela de dibujo, otros, como el director del Instituto, Natalio Cayuela, se inclinaban por una escuela de Artes y Oficios. Creada la correspondiente comisión mixta Ayuntamiento-Diputación se optó definitivamente por la Escuela de Artes y Oficios. El informe que redacta la Comisión está fundamentado literalmente en el que, Miguel Azparren y Segundo de Rezola habían enviado a la Diputación Foral en 1856: «Si el obrero ha de dejar de ser una mera máquina, si se quiere y busca en él el trabajo inteligente y que sepa dar razón de lo que hace y que pueda introducir novedades y adelantos en su oficio, preciso e indispensable le es el estudio del dibujo»[40].

Modernizado el nombre, la nueva escuela seguía siendo en realidad una escuela de dibujo. El Reglamento orgánico de la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona no deja lugar a dudas, la escuela «tiene por objeto la enseñanza del dibujo en sus diferentes ramos y el fomento de la industria en esta provincia». Sus enseñanzas estaban organizadas en dos clases (dibujo lineal y dibujo de figura y de adorno), divididas a su vez en dos secciones e incluía una sección de dibujo para niñas que serviría de «aplicación a las labores propias de sus sexo»[41].

La Escuela dependería de la dirección del Instituto aunque su administración e Inspección correría a cargo de una Junta Administrativa e Inspectora, sus clases de dos horas diarias tenían para las alumnas un carácter diurno y, para los alumnos, se desarrollaba por la noche. La financiación de la escuela se repartía entre la Diputación y el Ayunta-

37 En este nivel se impartirían aritmética y aplicación del sistema métrico decimal, geometría de dos y tres dimensiones y principios de geometría descriptiva.

38 En este caso, las clases serían de dibujo al natural, pintura al ódeo, adorno y paisaje, modelado en relieve, degradación de tintas, colorido y las diferentes clases de embutidos de muebles.

39 Uno de los detonantes de la reorganización fue la carta que enviaron a la Diputación, en septiembre de 1872, veintitrés padres de familia y jefes de taller entre los que se encontraban Miguel Cía, Tomás Ciarriz, Aniceto Urrizola, Florentino Istúriz y Santiago Martinicorena, entre otros.

40 A.M.P., *Sec. I. P., Artes y Oficios,* leg. 170, c. 1.

41 *Reglamento orgánico de la escuela de Artes y Oficios de Pamplona.* Imprenta Provincial, Pamplona, 1873.

miento[42]. Bien fuera por los cambios políticos de la época, bien por tratarse de un tema de corta relevancia, los cargos políticos de la Junta Administrativa duran poco en sus puestos y quien da estabilidad a la escuela es el secretario Florencio Ansolega[43]. Carente nuestra provincia de otros centros que impartieran una preparación técnica o profesional a jóvenes, el éxito de alumnado fue inmediato. Sin embargo, el centro no acababa de encontrar su definición precisa, ni las instituciones le dotaban de la infraestructura material, humana y presupuestaria requerida. En consecuencia, el centro padeció durante bastantes años sucesivas reestructuraciones. A medias entre un centro de formación profesional y un centro de adultos, los alumnos oscilaban entre los 12 y los 35 años, siendo mayoría los que rondaban la veintena. Las cifras de matriculación son realmente altas, con años de más de trescientos alumnos y doscientas alumnas, si bien desconocemos el seguimiento real de los cursos y las tasas de abandono. La procedencia de los alumnos es sobre el papel más variada de los que cabía esperar, un número importante procedía de los pueblos de la provincia o de fuera de ella, aunque probablemente tenían su residencia habitual en Pamplona. Las clases para las alumnas se impartían en el antiguo convento de San Francisco y las de los alumnos en el Instituto.

Pero a la ilusión puesta en 1873 no le habían seguido las dotaciones económicas. Los presupuestos que conocemos para los años 1874-76 están prácticamente estancados en 38.000 rs. vn. y el de 1879 es deficitario y se sigue padeciendo escasez de personal y problemas de espacio[44]. Posibles recelos entre las dos corporaciones hacen que durante 1884 vaya tomando cuerpo la idea de municipalizar la escuela existente[45]. Así lo propone el concejal Sanz y es aceptado por la Junta administrativo-inspectora de la Escuela, por la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento y, finalmente por la propia Diputación.

En su nueva etapa la escuela ampliaría sus fines que pasaban a ser:

«1º Formar buenos delineantes,

2º dar a los obreros los conocimientos del dibujo que necesitan para sus respectivos artes y oficios,

3º proporcionar a la mujer la instrucción necesaria para la perfección de sus labores,

4º desarrollar la afición al arte pictórico preparando el camino para el género artístico».

Iniciativas particulares de educación popular de adultos

- El Centro Escolar Dominical de Obreros (1881)

Dentro del amplio movimiento de adoctrinamiento social promovido por la Iglesia católica en medios obreros con la finalidad de impedir que los trabajadores se inclinasen por el socialismo, nace en Pamplona el Centro Escolar Dominical de Obreros. Inspirado en los Circulos Católicos Obreros, el Centro Dominical de Pamplona fue fundado en 1881 por Eustaquio Olaso, destacado comerciante de la ciudad, con la finalidad de fomentar la educación y el ahorro de los trabajadores. Según Andrés Gallego, impartía enseñanzas similares a las de las escuelas de adultos: escritura y aritmética —con rudimentos de contabilidad—, dibujo y elementos científicos diversos. Los alumnos reci-

42 La primera Junta estuvo integrada por Baltasar Morrás, como presidente y Juan Velilla, como vicepresidente. Como vocales, el Ayuntamiento propuso a Elías Mirage, Juan Iturralde y Suit, y Joaquín Morich. La Diputación, por su parte, nombró a Aniceto Lagarde, Florencio Ansoleaga y Saturnino Ocón.

43 Sucesivamente son nombrados para el cargo de presidente los diputados José Miguel Astiz, en el cargo de vicepresidente se suceden los concejales Victoriano Larraga, Rodrigo Campión, y como vocales el ayuntamiento nombró a Claudio Arbizu, Eusebio Sanz y Osés, Nemesio Lagardi, Juan Iturralde y Suit, Blas Iranzo.

44 A.M.P., *Sec. I. P., Artes y Oficios,* leg. 170, c. 1.

45 En este sentido la propuesta era del 2 de octubre de 1884 por parte del concejal y miembro de la Junta Inspectora de la Escuela, Eusebio Sanz y Osés.

bían además charlas de doctrina cristiana[46]. Sus actividades eran casi únicamente dominicales.

En el centro funcionaron dos escuelas, una para hombres y otra para mujeres, y las clases se impartían en las escuelas municipales de la calle Calderería. La expansión del centro fue inmediata. El año 1881 utilizaban para 207 alumnos cuatro aulas, en 1882 el Ayuntamiento les cedió también la planta baja y en 1885 tuvieron que ampliar los salones[47]. Según Andrés Gallego, el centro gozó de claro éxito durante las últimas décadas del siglo XIX, alcanzando la sorprendente cifra de 3.844 alumnos en 1894. Sabemos que ese año, el grupo mayor de sus alumnos eran labradores, seguido de carpinteros, jornaleros, zapateros, ebanistas, comerciantes y albañiles. Centros similares se crearon en Lodosa, Peralta, Puente la Reina, Estella, Huarte, Lumbier y otras localidades de Navarra.

Puesto como ejemplo en los Congresos Católicos Nacionales de 1889 y 1902, el inspector Luis Jorge de Padua estima en 1906, que los Centros no cumplían las disposiciones vigentes sobre establecimientos de enseñanza privada y decide clausurarlos. Así lo hace el Ayuntamiento y se lo comunica a los directores del centro Rosalía Zozaya de Ubillos y Eustaquio Olaso. Sin embargo, el inspector no había calculado bien sus poderes y el propio ministro, en telegrama enviado al Gobernador Civil de Pamplona, le ordenó que autorizara provisionalmente su apertura. La vaga promesa de cumplir las disposiciones que establecía el Real Decreto de 1 de junio de 1902 fue suficiente para que el centro reabriera sus puertas de forma inmediata[48].

En las escuelas públicas de Calderería instalaron también sus clases para adultos las Conferencias de San Vicente de Paúl. Así se deduce al menos de la solicitud formulada al Ayuntamiento por su presidente Antonio Barricarte. La planificación tenía previsto clases diarias, impartidas por miembros de la institución, para instruir a los alumnos «en los conocimientos elementales y religiosos». En febrero de 1887 la apertura de esta escuela parecía inminente, pero nada podemos afirmar de su desarrollo posterior[49].

- Bibliotecas públicas y populares

En el último tercio del siglo XIX se experimenta una notable evolución en la creación y desarrollo de las bibliotecas como medio para el fomento de la lectura e instrumento de la educación popular. Las bibliotecas venían desarrollando un importante papel en la educación de adultos y, en estos años, la convicción acerca de su utilidad se ve incrementada. Sociedades culturales, Ateneos, Círculos Católicos, organismos diversos, sociedades obreras rivalizan para ofrecer la biblioteca mejor dotada para sus usuarios. En Pamplona, a la biblioteca existente en el Instituto de Segunda Enseñanza se le suma la del Centro Escolar Dominical de Obreros y otras iniciativas de las que daremos cuenta a continuación:

- Biblioteca Católico Propagandística (1896)

Esta asociación, dedicada a la propagación gratuita de buenas lecturas, tenía como finalidad moralizar a las que llamaba «clases más numerosas», a través de la difusión gratuita de las buenas lecturas. Publicaba la revista *La Avalancha* y distribuía lecturas por las cárceles, hospitales, fábricas y talleres con el fin de contrarrestar los perniciosos resultados que producían las malas lecturas. Dentro de sus objetivos estaba abrir una biblioteca popular, que «contribuirá a la ilustración del obrero y donde podrá instruirse cultivando las más nobles de sus facultades, la inteligencia y la voluntad, y

46 Andrés Gallego, J. A. (1990): «Centro Escolar Dominical de Obreros», en *Gran Enciclopedia de Navarra*. Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra, p. 230-231.

47 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 29, 1885, c. 15.

48 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 39, 1906, c. 24.

49 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 30, 1887, c. 18.

aprendiendo los sublimes preceptos de la moral cristiana»[50].

Sus mentores creían que continuamente se estaban esparciendo entre la clase obrera doctrinas en las que se declaraba la guerra a la autoridad de la Iglesia, del Estado, de la familia y de la propiedad. En consecuencia, creían que «aunque esta asociación no hiciera otro bien que contener a los obreros dentro de los verdaderos principios del catolicismo, evitando que se precipiten por las sendas del socialismo, sería acreedora a la protección y ayuda de la Corporación municipal». Su órgano de expresión, *La Avalancha,* fue una revista quincenal ilustrada que se repartió gratis por Navarra desde 1895 hasta 1950. Declarada «Al servicio de la religión y de Navarra», su tirada media anual se cifró en 25. 000 ejemplares[51]. Gracias al trabajo de Dávila conocemos el volumen de lectores de las bibliotecas de Pamplona, su tipología, interés y contribución a los procesos de alfabetización de las personas adultas durante el período 1916-1928[52]. Esos años, en 1927, el concejal del Ayuntamiento de Pamplona Arizti propone crear «una Biblioteca Municipal Popular para que los pamploneses de todas clases, y sobre todo obreros y estudiantes, puedan dar alimento a su espíritu e ilustrarse y aprender»[53].

La Educación de Adultos en el siglo XX

El recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes no podía menos que conceder atención preferente a la difusión de la instrucción pública en un país que seguía teniendo un considerable número de españoles carentes de instrucción básica. En el caso de la educación de adultos, la línea de actuación estatal adquiere en ocasiones una importancia cuantitativa notable con numerosos decretos, órdenes ministeriales, resoluciones, etc. Son años de fuerte impulso reformista que, en opinión de Tiana encontró en la educación popular una de sus más flamantes banderas[54]. Según Flecha (1988) asistimos a un auténtico bombardeo legislativo que necesariamente en esta exposición deberemos obviar[55].

Obligatoriedad de la educación de adultos

En contraste con la intensa actividad legislativa, en Navarra el desarrollo de la educación de adultos va a proceder más lentamente. De manera sorprendente para la óptica actual, el Reglamento de primera enseñanza de 1900, que generaliza el establecimiento de escuelas nocturnas por los Ayuntamientos a cambio de una gratificación al maestro, levantó una fuerte resistencia en las Diputaciones de Guipúzcoa, Vizcaya y Alava, y a ella se sumó la de Navarra. Las Diputaciones se remontan a la ley Moyano, de medio siglo antes, para defender que solamente están obligados a mantener este tipo de escuelas los Ayuntamientos de más de diez mil habitantes.

En pura jerarquía legal tenían razón, pero iniciar un conflicto con protestas conjuntas ante el ministro, entrevistas, exigencias de modificaciones legales y circulares a los Ayuntamientos, no podía tener su fundamento en la negativa de extender la educación de adultos. Aventurando una explicación más política, posiblemente esta nueva obligación económica a los Ayuntamientos se interpretaba como

50 A.M.P. *Sec. I. P., Escuelas.* Sin catalogar.

51 Lozano Bartolozzi, P. (1990): «La Avalancha», en *La Gran Enciclopedia Navarra.* Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra.

52 Dávila, P.: *La lectura pública en Pamplona, 1916-1928.* Comunicación al Tercer Congreso General de Historia de Navarra (en prensa).

53 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 47, 1927, c. 13.

54 Tiana, A. (1989): «Educación de adultos en las escuelas públicas de Madrid (1900-1917)», en *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX.* Casa de Velázquez-UNED, Madrid, pp. 253-273.

55 Flecha, R.; López, F., y Saco, R. (1988): *Dos siglos de Educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona: El Roure.

una vulneración a la autonomía municipal de las provincias vascongadas en un momento de intensa reivindicación foral. A pesar de todo, en noviembre de 1900, la Diputación de Navarra, interpretando el alcance del artículo 84 del Reglamento de Primera Enseñanza, autoriza a los pueblos a consignar en sus presupuestos, si lo estiman conveniente, las cantidades necesarias para sostener escuelas nocturnas de adultos. Una vez creadas voluntariamente, las escuelas habrían de sostenerlas los Ayuntamientos respectivos[56]. Pocos días más tarde, mediante nueva circular, la Diputación les comunica su interpretación restrictiva del Reglamento. Nada de sentirse obligados a crear escuelas de adultos. Si lo desean pueden hacerlo, pero la obligación sólo existía para los municipios de más de diez mil habitantes. La lectura política de la norma impidió a nuestros gobernantes valorar los efectos positivos, desde un prisma educativo, de la medida que rechazaban[57].

Desde que en 1900 el Estado se hace cargo de la educación primaria, se abre en Navarra una larga crisis de competencias, todavía hoy insuficientemente estudiada, que paraliza este nivel educativo. El agravio comparativo generado entre las retribuciones de los maestros en nuestra provincia y en el resto de España deja vacantes numerosas escuelas y sume al magisterio primario en una actitud de profundo desánimo y desmotivación. No era fácil que en este ambiente se desarrollaran iniciativas de carácter complementario como las de adultos. Basándonos en la Estadística Escolar de España, en 1908 funcionaban clases de adultos en 47 localidades de Navarra que se correspondían con los principales municipios[58]. La Merindad de Tudela contaba con escuela de adultos en la mayor parte de sus pueblos y es de destacar la situación de Pamplona que carecía de centros. Las gratificaciones de los maestros oscilaban entre 70 y 175 pesetas. Pero el movimiento de adultos, aunque lentamente, se estaba consolidando y, sólo tres años después, el número de Ayuntamientos que consignaban partidas económicas en sus presupuestos para la educación de adultos era muy superior. Por ejemplo en la Merindad de Aoiz se preveía su funcionamiento en 12 localidad de las 64 que contaban con escuela[59].

La regulación de la educación de adultos en nuestra provincia se acometió cuando, algunas de las dificultades que habían impedido el correcto desenvolvimiento de la educación primaria se solucionaron mediante el acuerdo entre la Diputación Foral y el ministro de Instrucción Pública, José Bergamín[60]. La Diputación, mediante una circular de 6 de noviembre de 1914, declara obligatoria la creación de escuelas de adultos en todas los pueblos servidos por maestros, que recibirían de los propios municipios una gratificación no inferior a la cuarta parte del sueldo que tenían asignado[61]. No era ningún avance sobre lo ya regulado para toda España.

En la fundamentación de la medida encontramos la clásica concepción de la educación de adultos como complemento de la educación primaria, para subsanar y compensar la falta de instrucción en la

56 Acuerdo de la Diputación de 6 de noviembre de 1900, en Oroz, L. (1923): *Legislación Administrativa de Navarra.* Pamplona: Imprenta Provincial.

57 A.A.N., *Sec. Enseñanza, Expedientes varios.* 1858-1904, s. c., y «B.O.N.» de 9 de noviembre de 1900.

58 Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1910): *Estadística escolar de España en 1908.* Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, t. III, pp. 222-229.

59 A.A.N., *Sección Enseñanza.* Registros de los presupuestos municipales para enseñanza, 1911, s. c.

60 Las dificultades hacían referencia a los derechos en materia de enseñanza que mantenía Navarra tras la ley Paccionada de 1841. Las diferencias en estos últimos años estribaban en la consideración de las competencias municipales. Mientras la Diputación Foral consideraba irrenunciable el derecho de los Ayuntamientos a nombrar a sus maestros, el Ministerio no asumía el pago de sus haberes. Esto generó unas importantes diferencias retributivas entre los maestros navarros y el resto de los maestros españoles que ocasionaron el abandono de numerosas escuelas. El problema se solucionó en 1914 con un Real Decreto que, negociado entre ambas partes, regulaba la provisión y dotación de las escuelas navarras.

61 *Boletín Oficial de Navarra,* n.º 133, de 9 de noviembre de 1914.

niñez y para un mayor perfeccionamiento intelectual. En esta declaración de obligatoriedad subyacía como causa inmediata el quebranto en la cultura colectiva derivado de las vicisitudes por las que había pasado la instrucción primaria de nuestra provincia en los últimos años. Ahora, la Diputación estimaba que convenía remediarlas «de un modo urgente, y antes de que se acrecienten y trasciendan». Puestas seis meses antes las bases para solucionar los problemas retributivos de los maestros navarros, reconociendo el derecho de propuesta de los Ayuntamientos, la circular que declaraba obligatorias las clases de adultos venía a paliar la deficiente escolaridad de los años anteriores, pero lo que sin duda lograba era, mediante el obligado pago del complemento económico, la homologación de los sueldos de los maestros navarros con el resto de los maestros españoles. La organización concreta de las clases se regiría por la normativa general. La actuación de la Diputación en este tema no tenía un finalidad pedagógica sino económica; facultar a los Ayuntamientos y concejos navarros a incluir en sus presupuestos las cantidades necesarias para cubrir esta nueva atención educativa, declarada ahora obligatoria.

A partir de estos momentos se va a producir un incremento de las clases de adultos. Por ejemplo, en 1915 se había extendido ya a 45 localidades de la Merindad de Aoiz. Los sueldos también habían aumentado y ahora oscilaban entre 125 y 275 pesetas[62]. En la Merindad de Tudela sólo Barillas y Fontellas carecían de clases de adultos. El Ayuntamiento de Pamplona dio cumplimiento a la circular y consignó en los presupuestos para 1915 a tal efecto 2.000 pesetas. Mil para hacer frente a los gastos de personal, quinientas para material y otras quinientas para alumbrado y calefacción. Su plan era abrir una clase en el grupo escolar de San Francisco y otra en el de Compañía, «sin perjuicio de que si la práctica demuestra que no son suficientes, se abran otras clases de adultos cuando la necesidad lo requiera»[63]. Estas previsiones chocaron con dos dificultades: el carácter municipal de algunos maestros de Pamplona, y la adecuación de los locales a los adultos. Finalmente, el Ayuntamiento establece clases de las escuelas de Compañía a cargo de los maestros municipales Fructuoso Reclusa, Francisco Jiménez y Pedro Martín, que recibieron como retribución el treinta por ciento de sus respectivos sueldos.

No resultó del agrado de todos los maestros esta decisión y, antes de comenzar el siguiente curso, seis maestros protestaron ante la Diputación del acuerdo municipal, argumentando que eran siete los maestros con opción a desempeñar las clases de adultos. Pedían que se instituyeran cinco escuelas más de adultos «por el beneficio que a la cultura de la juventud de esta localidad reportaría, y de necesidad para evitar que los maestros de la misma se encuentren en inferior condiciones económicas que los del resto de la provincia».

Estas razones no fueron suficientes para convencer ni al Ayuntamiento ni a la Diputación. La normativa ministerial de 1906 y 1907 regulaba la obligatoriedad de las clases de adultos en todas las escuelas de poblaciones menores de 10.000 habitantes, pero no así en las superiores a esta cifra. En tales casos, entre los que se encontraba Pamplona, se planificaría el número de clases según la demanda existente, respetando que no hubiera más de 30 alumnos por aula. Según los datos de estas dos instituciones, la matrícula del año anterior no había excedido de 78 alumnos, por lo que creían que Pamplona se hallaba satisfactoriamente atendida con tres escuelas de adultos. Basándose en la normativa legal, ambas instituciones desatendieron la solicitud de los maestros, declarando el agravio económico como meramente coyuntural y, sentado como doctrina, la creación de una nueva clase siempre que hubiera un grupo que excediera los treinta alumnos. Nuevamente la aplicación estricta de la norma impedía el desarrollo de la educación de adultos[64]. La dinámica era

62 A.A.N., *Sec. E,* Libro de nóminas, 1915.

63 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* I, leg. 44 a, c. 2.

64 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 44 A, c. 32. Los maestros firmantes del escrito fueron Sixto Arpide, Manuel Onieva, Casimiro Lizalde, José Les, Antonio María Goñi y Pascual Ollo.

en cierta medida imparable, y de 1915 a 1923 funcionaron siete aulas con una matrícula anual en torno a 100, aunque la asistencia diaria a clase descendía notablemente.

En el desarrollo de la educación de adultos que hemos visto hasta este momento, es evidente la doble discriminación que padecía la mujer. La oferta educativa no la contemplaba como posible alumna ni la consideraba como docente. La educación de adultos se impartía para los hombres y por los maestros.

La amplia oferta de Pamplona

A partir de los años veinte la oferta de educación de adultos en nuestra comunidad experimenta un gran auge. En el ámbito público, la titubeante implantación de las clases impulsadas desde el Ministerio logra consolidarse. El Ayuntamiento extiende la atención a los adultos, con sus maestros municipales, a los barrios periféricos y una renovada Escuela de Artes y Oficios va a ampliar las posibilidades de formación técnica. Como veremos, nuevas experiencias van a enriquecer las actividades de los grupos confesionales, ahora ya dedicadas específicamente a la mujer.

- Iniciativas municipales

En febrero de 1921 los concejales Leoncio Urabayen y Francisco Lorda presentan al Ayuntamiento de Pamplona una moción, proponiendo la creación de una escuela de adultos en los barrios de la Rochapea y de la Estación. Creían estos concejales que existía un importante número de adultos que necesitaban suplir las deficiencias de su instrucción primaria a través de las escuelas de adultos, y que en Navarra eran «aún más necesarias a causa de la desorganización por que nuestra enseñanza primaria ha pasado estos últimos tiempos». Tal era el caso de los barrios citados que, con una población de 2.178 habitantes y 317 varones jóvenes entre 11 y 25 años según el censo de 1920, carecían de escuelas de adultos[65]. La escuela tendría la doble finalidad de proporcionar instrucción a personas necesitadas de ella y de evitar que los jóvenes empleen su tiempo libre en diversiones de las que a toda costa debieran alejarse.

En un momento en que las clases de adultos eran ya una atención del Ministerio de Instrucción Pública, el Ayuntamiento aceptó la propuesta y habilitó un presupuesto de 2.200 pesetas para mesas, instalación eléctrica, material de enseñanza y gratificación de los maestros. La escuela prevista para unos cincuenta alumnos, se instaló en los locales (el gimnasio y la clase de párvulos) que ofreció Marcelo Celayeta, director de las escuelas del Ave María.

Carteles con grandes rótulos: «A todos los que quieren aprender» anunciaban las fechas de matrícula y la organización básica de las nuevas clases de adultos. Dirigidas a los varones mayores de 15 años, comenzarían el 1 de enero de 1922. Funcionarían dos grupos: uno para que los analfabetos aprendieran las técnicas instrumentales básicas y otro, en el que se impartirían conocimientos más amplios, para los que ya supieran leer y escribir. La enseñanza de ambos grupos se complementaría mediante conferencias especialistas. Los carteles concluían con el lema: «Un hombre vale más cuanto más sabe y gana tanto más cuanto más vale». La propuesta de estos concejales no era una improvisación y en octubre de ese mismo año presentaron al Ayuntamiento unas extensas *Bases* para la organización y funcionamiento de esta escuela de adultos. Las *Bases* regulaban el número de alumnos por aula, la cuota de matrícula, los fines y orientación de la escuela, la graduación de los alumnos y las enseñanzas para cada nivel, el temario de las conferencias, calendario, horario de clases, instalaciones, material didáctico adecuado y los presupuestos totales previstos.

Este documento, el más elaborado que hasta este momento hemos encontrado sobre educación de adultos, insistía en el carácter utilitario de estas enseñanzas en coherencia con las edades y profesiones de los alumnos. Establecía los siguientes fines para esta escuela: «enseñar a los alumnos a

65 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas I,* 1921, leg. 46.

expresarse correctamente y con soltura; enseñarles a pensar, comunicarles los conocimientos primarios a los que los necesiten; proporcionarles complementos de orden práctico encaminados a adaptarse a las necesidades de los oficios». La enseñanza gravitaría en torno al oficio y los cursos tendrían una orientación profesional.

El carácter activo, motivador y práctico que buscaban estos concejales queda reflejado en las orientaciones metodológicas. Utilización del método socrático, ejercicios de aritmética basados en casos de la vida, una historia, dada a través de lecturas y conferencias que «vaya encaminada al conocimiento de los pueblos y evite hablar de guerras y de conflictos, para dar a los alumnos una visión de lo que cada pueblo ha hecho como contribución al progreso humano»; y una geografía « orientada hacia los viajes, el comercio y las relaciones internacionales». Los maestros nombrados mediante concurso público fueron Fructuoso Reclusa –que actuaba de director– y Francisco Jiménez. Ambos, con amplia experiencia en adultos, comenzaron a trabajar desde el primer momento, ya que el número de alumnos matriculados inicialmente fue de treinta y seis, aumentando posteriormente a cincuenta y cinco. A través de la memoria que presentaron al Ayuntamiento sabemos que la asistencia media a clase fue de 39 alumnos y que sus edades estaban comprendidas entre 15 y 38 años. Las conferencias de vulgarización sobre varios temas de higiene corrieron a cargo del doctor Juaristi. El concejal Leoncio Urabayen, promotor de la escuela, informó muy positivamente de los resultados obtenidos, sin escatimar elogios a la dedicación y acertada metodología de los maestros. A la vista del informe se decidió continuar con la experiencia y se añadió al sueldo de los maestros una gratificación para su transporte.

Las memorias que preceptivamente debían realizar los maestros de adultos constituyen un material imprescindible para conocer el carácter, los objetivos y la dinámica de las escuelas de adultos durante este período, ya que nos permiten conocer las fechas de apertura de clases, los alumnos matriculados, su clasificación y asistencia, las enseñanzas dadas, los materiales adquiridos, los fondos y utilización de la biblioteca circulante, la conducta y recompensas a los alumnos, los resultados obtenidos en la enseñanza y las previsiones para años venideros. La escuela de la Rochapea discurre curso tras curso con normalidad. Los maestros, en 1924, dicen que han obtenido «lisonjeros resultados» y solicitan un aumento del número de ejemplares de la biblioteca y las placas de diapositivas para los aparatos de proyección[66]. En 1925 el Ayuntamiento restablece la cuota de cinco pesetas de matricula que se devolvería al final del curso si no se incurría en quince faltas voluntarias, y acuerda organizar conferencias científicas semejantes a las que dio el doctor Juaristi[67]. El curso 1926-27 la matrícula superaba los 50 alumnos y la asistencia media rondaba los 40. La novedad de este curso eran las conferencias religioso morales a cargo de Cipriano Olaso[68].

– Clases de adultos en las escuelas públicas

Mientras tanto, como consecuencia de la normativa de marzo de 1923, la Sección Administrativa de Primera Enseñanza va a sistematizar el proceso de implantación de estas clases[69]. En el período que va de 1923 a la proclamación de la Segunda República funcionaron en Pamplona siete clases, orientadas en principio a jóvenes de 14 a 20 años[70]. Cada maestro podía atender a 40 alumnos y por ello recibieron una gratificación, proporcio-

66 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas I,* leg. 47, 1924, c. 1.

67 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas I,* leg. 47, 1925, c. 6.

68 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 48, 1926, c. 3.

69 Real Orden de 15 de marzo de 1923.

70 Los maestros que comenzaron atendiendo estas clases fueron Manuel Onieva, Sixto Arpide, Casimiro Lizalde, José Les, Sidonio Inchauspe, Vicente Martínez de Ubago y Juan Arandia. En años sucesivos algunos de ellos fueron sustituidos por Antonio María Gorri, Luis Permuy, Fermín García Ezpeleta, David Pérez-Ilzarbe y Demetrio Garralda.

nal a su sueldo, que oscilaba entre 250 y 500 pesetas anuales. Los datos, obtenidos de los que los propios maestros enviaban a la Sección Administrativa, ponen en evidencia al menos las siguientes cuestiones[71]: Ningún año el volumen de alumnos fue superior a 80, por lo que en realidad hubiera bastado con dos maestros, de no mediar el concepto de clases de adultos como gratificación complementaria al magisterio; el impulso inicial de las clases va decayendo y progresivamente van perdiendo alumnado. El diferente número de alumnos en las clases posiblemente se deba al grado de interés de los maestros.

- Educación para la mujer

En estos años tenemos también constancia del funcionamiento de centros específicos para la educación de la mujer. Las escuelas de Nazareth, de perfiles no conocidos, sabemos que cerraron sus puestas en esa época, pero que su labor fue continuada en parte por la Escuela Nocturna de las Hijas de María Inmaculada para el Servicio Doméstico. A esta escuela acudían gratuitamente un importante número de «jóvenes obreras» a recibir una instrucción que les procurase «el bienestar intelectual y material» y una educación cristiana que les hiciera menos vulnerables a las ideas socialistas. Para sus mentoras el funcionamiento del centro estaba «evitando la perdición de muchas (jóvenes) que seguramente se extraviaran en esas horas en que la molicie y la holganza, juntas con la necesidad de medios para vivir y la irreflexión propia de la juventud, acarrea a tantas jovencitas como vemos hoy en día inclinarse al vicio, siendo el desdoro de sus honradas familias y el vilipendio de toda ciudad»[72]. También orientada a la promoción de las mujeres obreras, la Asociación de Antiguas Alumnas la Escuela Normal creó, en 1920, la Escuela del Hogar[73].

Bajo los auspicios y financiación del Ayuntamiento y la dirección de cuatro profesoras y dos sacerdotes, funcionaron desde 1922 dos clases nocturnas para mujeres en los grupos escolares de Compañía y otros dos en las escuelas de San Francisco. Las maestras que cada año impartían las clases se decidía por riguroso orden de antigüedad entre las maestras municipales y nacionales. La asignación mensual era de cien pesetas más otras cien para material de enseñanza. Los sacerdotes recibían una gratificación de doscientas pesetas, y los maestros de las clases de adultos una asignación de cien pesetas y una gratificación de sesenta[74]. Las clases tenían dos horas diarias de duración, y las asignaturas eran lectura, escritura, redacción de documentos, aritmética, fisiología e higiene, religión y moral.

Generalización por toda Navarra

A partir de 1923 podemos afirmar, sin lugar a dudas, que las escuelas de adultos se generalizan por toda Navarra. Pueblo a pueblo y merindad por merindad, encontramos fiel registro municipal ya no sólo de los maestros, sino también de los alumnos que asistían. Y los datos no pueden menos que sorprendernos por su gran magnitud[75]. Según el censo oficial, las cifras de analfabetismo en Navarra en 1920, aunque habían descendido notablemente eran importantes, como lo pone de manifiesto el cuadro siguiente:

POBLACIÓN	HOMBRES ANALFABETOS	MUJERES ANALFABETOS	TOTAL	PORCENTAJE
312.235	26.193	36.693	62.886	25 %

71 A.A.N., *Sec. E.* Adultos. Oficios comunicando la apertura de clases nocturnas de adultos, s. c.

72 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* 1919, c. 7.

73 Guibert Navaz, M. E. (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931).* Pamplona: Diputación Foral de Navarra.

74 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas I,* leg. 47, 1923, c. 14.

75 A.A.N., *Sec. E.,* Adultos, desde 1923, s. c.

Este veinticinco por ciento, que engloba a todas las personas de diez y más años de edad que saben leer pero no saben escribir, es un porcentaje de los más bajos de España, en unos años en que todavía algunas provincias reflejaban porcentajes de analfabetos superiores al 65 %[76]. A pesar de todo indica una importante potencial demanda en unos momentos en que el dominio de las técnicas instrumentales eran ya una necesidad social. No creemos equivocarnos al afirmar que allá donde había escuela regida por maestros, funcionaba a la noche una escuela de adultos con amplia matrícula y asistencia. Revisados los datos de una merindad como la de Aoiz, caracterizada por su pequeños núcleos de población, vemos que 80 localidades tuvieron escuelas funcionando a partir de 1923. Pueblos como Abaurrea Alta, Aoiz, Arrieta, Ardaiz, Idocin, Ustés o Bigüezal tuvieron matriculados 26, 40, 24, 11, 14, 22, y 24 alumnos respectivamente. El curso 1926-27 los datos globales en toda Navarra eran de 226 escuelas. Únicamente pequeños pueblos como Egozcue, Arrarás, Olleta, Tulebras, etc. carecían de ella y, los que eran un poco grandes como Fitero, Sangüesa, Lumbier o Corella tenían dos o tres.

Los datos globales del número de alumnos el curso 1928-29 arrojan una cifra de 10.282 personas siguiendo las clases nocturnas de adultos. En ese curso la totalidad de alumnos diurnos escolarizados era de 40.492. Los adultos nocturnos, recordemos que sólo hombres, alcanzaban una cifra equivalente a la cuarta parte. Estos datos de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza presentados por Benigno Janín son reales y se corresponden fielmente con los aportados por cada maestro. En esos momentos la educación de adultos era una necesidad, un medio de promoción social y, que duda cabe, una alternativa al tiempo libre. Pueblos pequeños, inviernos largos y duros, ausencia de bares y cantinas, casas frías y sin comodidades, convertían a la escuela en el centro social postescolar de los jóvenes.

Modificaciones durante la Segunda República

Las transformaciones educativas de la Segunda República han sido objeto de numerosos estudios durante estos últimos años y son, al menos en sus rasgos generales, suficientemente conocidas. Pocos días antes del cambio político, Lorenzo Luzuriaga exponía las bases para la discusión de una reforma constitucional de la educación pública. En relación con nuestro tema proponía: «La educación de adultos será debidamente atendida por medio de las clases para analfabetos, cursos elementales de carácter tecnológico y la creación de Universidades populares»[77].

El mismo 16 de abril, Rodolfo Llopis, nuevo Director de Enseñanza Primaria, publicaba con vehemencia sus propuestas: «La escuela en este período de transición que se abre ahora a la vida nacional, tiene que ser profundamente revolucionaria»... «Hay que extender los beneficios de la enseñanza a todos los españoles hasta conseguir que no quede un solo analfabeto en nuestro país, ni deje de cultivarse una sola inteligencia. El país necesita, hoy más que nunca, que todo ciudadano preste el máximo rendimiento a la nación»... «La República tiene que sembrar escuelas en todos los pueblos y aldeas españolas. Y cada escuela tiene que ser la verdadera célula rural de la República. En torno a la escuela ha de girar la vida del pueblo. La escuela ha de ser el verdadero Hogar infantil y la verdadera Casa del Pueblo durante la noche»[78]. Estas líneas aventuran, sin duda, importantes propuestas hacia el mundo del adulto. Algunas de ellas aparecían con un mayor grado de concreción en el programa pedagógico del Gobierno provisional: amplia

76 Los datos estadísticos están recogidos de Villanova Ribas, M., y Moreno Juliá, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE.

77 Molero Pintado, A. (1977): *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer Bienio*. Madrid: Santillana, p. 61.

78 Artículo publicado en *Crisol* y recogido en Llopis, R. (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección de Primera Enseñanza*. Madrid: Ed. Aguilar, pp. 21-22.

acción social hacia los padres de familia: radio, cine educativo, conferencias, lecturas comentadas, excursiones. Para las madres, máquina, iniciación al corte, nociones de higiene alimentaria y, para los obreros, talleres escolares para el perfeccionamiento de los oficios. También escuelas de reeducación y perfeccionamiento profesional[79].

Las Misiones Pedagógicas fueron, según su decreto de creación, el instrumento «para llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que todos los pueblos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos»[80]. Estos propósitos se conseguirían a través de tres tipos de actividades: fomento de la cultura general, orientación pedagógica y educación ciudadana. En Navarra el único fruto de las Misiones Pedagógicas que se conoció fueron las Bibliotecas fijas o circulantes que llegaron a 77 escuelas[81].

El modelo de clases de adultos que funcionaba hasta ese momento recibía de Marcelino Domingo, primer Ministro de Instrucción de la República, un juicio negativo: «esas escuelas españolas de adultos, que congregan por la noche, durante una hora, a los obreros cansados», no sirven para desterrar ni el analfabetismo absoluto, ni el funcional. Citando modelos europeos proponía una formación postescolar obligatoria[82]. La propuesta republicana tardo en concretarse hasta diciembre de 1932 que lo hizo con carácter provisional[83]. El texto introduce novedades para dar mayor relevancia a los Consejos escolares locales y la Inspección educativa, integra algunos de los valores que venía defendiendo para toda la educación y suprime las diferencias entre clases de adultos y de adultas. Respecto al magisterio, la mayor novedad es suspensión de la obligatoriedad de clases para los maestros y la apertura de las mismas a las maestras. En cuanto a los contenidos, introduce tres niveles: uno básico para los alumnos que carecían de instrucción primaria, otro de ampliación para los que ya estaban iniciados, y clases especiales sobre temas de aplicación a las principales actividades, oficios u ocupaciones predominantes en la región. En todos los niveles se daría una particular atención a la lectura de la Constitución.

Decretada la voluntariedad de las clases de adultos algunos maestros se negaron a impartirlas. Hacer frente a un colectivo de adultos exige dedicación, esfuerzo y preparación. La exigua gratificación, aceptada con resignación por un colectivo empobrecido, no era la solución deseada por los sectores más combativos del magisterio. Las páginas de *El Magisterio Navarro* son testigos de la llamada a los maestros de C. M. Escobar para que no dieran estas clases. Las razones que esgrimía eran que «después de las cinco horas de escuela diurna, es agotador el encierro durante dos horas, por la noche, y porque las miserables pesetas con las que se nos paga ese trabajo no merece la pena de molestarse. En cualquier otra actividad que invirtiera el maestro esas dos horas obtendría más rendimiento con menos trabajo». La propuesta de este maestro, realmente duro y defraudado por el bajo cumplimiento de las expectativas creadas por la República a los maestros, era que las dos horas de trabajo se pagaran como horas extraordinarias[84]. A pesar de todo, los esfuerzos del Consejo Provincial de Primera Enseñanza dieron sus frutos y se produjo un incremento de las clases de adultos. En Navarra el año 1933 funcionaron 448 es-

79 Llopis, R. (1933): op. cit., p. 23.

80 En Llopis, R. (1933): op. cit., p. 198.

81 *Patronato de Misiones Pedagógicas*. Madrid, 1934, pp. 63-69 y 175.

82 Domingo, M. (1932): *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*. Madrid: Aguilar, pp. 23-25.

83 Orden de 1 de diciembre de 1932.

84 «Las clases de adultos y otras cosas», en *El Magisterio Navarro*, n.º 85, de 20 de octubre de 1933.

cuelas. Siguiendo datos de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza, el número de maestros que intervinieron ese año en esta modalidad de enseñanza fue de 500, 460 maestros y 40 maestras. El importe de sus gratificaciones ascendió a 122.678, 91 pesetas. En Pamplona funcionaron 12 clases el año 1933-34, y el año siguiente en Tudela 10. A pesar de un volumen tan importante de actividad la Semana Pedagógica celebrada en Pamplona en 1932, dedicada a la actualización ideológica y metodológica del magisterio, no abordó en ninguna sesión de trabajo este tema[85]. Tampoco las páginas del *Boletín de Educación* que se publicó en 1935 dedica ningún artículo a nuestro tema[86]. En el balance que años después hace Llopis de su labor al frente de la Dirección General considera que en educación de adultos «el ensayo no ha podido ser más feliz». Se «ha incorporado a esas clases a no pocas maestras», se ha liberado de esa obligación a no pocos maestros, «se ha despertado el afán de aprender a multitud de muchachas campesinas que, por vez primera han entrado en la escuela nacional. El espectáculo que han ofrecido en invierno muchas escuelas rurales españolas por la noche me recordó otros espectáculos análogos que sólo en Rusia me fue posible contemplar»[87].

- La educación de adultos a partir de 1936

Aunque durante la guerra se mantienen algunas clases de adultos[88], ni el Ayuntamiento de Pamplona, ni la Junta Superior de Educación se atreven a restablecer esta modalidad de enseñanza. Tendremos que esperar a los años cuarenta para que desde el Ministerio de Educación Nacional se perfilen las nuevas orientaciones[89]. Para «varones de 14 a 40 años» y obligatorias para los maestros, debían aprovecharse para trasmitir la ideología política del nuevo régimen. En Pamplona poco a poco las escuelas de San Francisco vuelven a albergar iniciativas particulares para adultos: una Academia de Mutilados de Guerra[90], la Sección Femenina y la Falange[91], la Escuela Dominical de Santo Domingo[92], etc.

El período franquista por sus características ideológicas y por su duración va a ser fecundo en experiencias de adultos. Las politizadas campañas de alfabetización, la actividad de la Sección Femenina y demás instituciones del régimen, o las numerosas actividades desarrolladas por organizaciones religiosas (OSCUS, Acción Católica, Centro Mariano, etc.), coexisten con la popular Escuela de Artes y Oficios. Poco a poco, las nuevas necesidades sociales harán necesaria la actualización técnica de los trabajadores, acercarán el bachillerato a otros sectores sociales a través de sus cursos nocturnos, el incipiente mundo de la enseñanza de idiomas irán abriéndonos a otras culturas, la metodología a distancia dará una segunda oportunidad aquellos que por razones geográficas o económicas se tuvieron que limitar a una educación primaria, iniciativas de educación popular surgen y/o canalizan modelos formativos diferentes ideológicamente a los oficiales, surge un poderoso movimiento de euskaldunización de adultos y el tran-

85 Consejo Escolar de Navarra (1932): *Semana Pedagógica de Navarra.* Pamplona: Bengaray.

86 Berruezo Albéniz, R. (1991): «Prensa Pedagógica en Navarra (I). El *Boletín de Educación* de 1935», en *Notas y Estudios de Ciencias de la Educación, Psicología y Filosofía,* IV, pp. 23-37.

87 Llopis, R. (1933): op. cit., p. 273.

88 Al menos hemos encontrado documentación sobre la que tenían abierta las religiosas de María Inmaculada del Servicio Doméstico. A.M.P., *Sec. I. P. Gobierno. Escuelas,* n.º 67-1, c. 60, leg. 68 B, c. 40.

89 Orden de 29 de diciembre de 1939.

90 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 69, c. 5 y 11.

91 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 78, c. 12.

92 A.M.P., *Sec. I. P., Escuelas,* leg. 78, c. 14.

sito a la vida democrática del país nos situará ante una concepción compensatoria y permanente de la educación de adultos como un proceso integral.

De algunas de estas experiencias podemos ya hacer su historia. Otras siguen teniendo una vigorosa actualidad. En todo caso quedan para futuras investigaciones.

Bibliografía

BERRUEZO ALBÉNIZ, R. (1991): «Prensa Pedagógica en Navarra (I). El *Boletín de Educación* de 1935», en *Notas y Estudios de Ciencias de la Educación, Psicología y Filosofía, IV.*

BERRUEZO, R. (1986): «La Junta Superior del Reino de Navarra, 1829-1836», en *Principe de Viana,* 177.

BERRUEZO, R. (1993): «La Comisión de Instrucción Primaria de Navarra de 1838 a 1842», en *Príncipe de Viana, Actas de Segundo Congreso General de Historia de Navarra.*

CLAVERÍA, C. (1974): *Los Amigos del País en Pamplona en el siglo XIX.* Pamplona: Ed. Gómez.

CONDORCET (1990): *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública.* Madrid: Centro de estudios Ramón Areces (Edición preparada por Olegario Negrín Fajardo).

CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA (1932): *Semana Pedagógica de Navarra.* Pamplona: Bengaray.

DÁVILA, P.: «La lectura pública en Pamplona, 1916-1928». *Comunicación al Tercer Congreso General de Historia de Navarra* (en prensa).

DOMINGO, M, (1932): *La escuela en la República (La obra de ocho meses).* Madrid: Aguilar.

EMA, J. (1994): «Las escuelas de Párvulos en Navarra» (documento policopiado).

FLECHA, R.; LOPEZ, F., y SACO, R. (1988): *Dos siglos de Educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona: El Roure.

GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España.* Imprenta de Sordomudos. 3vs.

GUEREÑA, J. L., y TIANA, A. (1994): «La educación popular», en GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J., y TIANA, A.: *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid: CIDE.

GUIBERT NAVAZ, M. E. (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931).* Pamplona: Diputación Foral de Navarra.

«Las clases de adultos y otras cosas», en *El Magisterio Navarro,* n.º 85, de 20 de octubre de 1933.

LOZANO BARTOLOZZI, P. (1990): «La Avalancha», en *La Gran Enciclopedia Navarra.* Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra.

LLOPIS, R. (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección de Primera Enseñanza.* Madrid: Ed. Aguilar.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): *Historia de la educación en España: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz.* Madrid: V. I Y II.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868,* tomo I.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1910): *Estadística escolar de España en 1908,* Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid: tomo III.

MOLERO PINTADO. A. (1977): *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer Bienio.* Madrid: Santillana.

OROZ, L.(1923): *Legislación Administrativa de Navarra.* Pamplona: Imprenta Provincial.

(1934): Patronato de Misiones Pedagógicas. Madrid.

(1873): *Reglamento orgánico de la escuela de Artes y Oficios de Pamplona.* Pamplona: Imprenta Provincial.

SERNA, M. P. (1990): *La instrucción pública en Navarra de 1780 a 1833.* Pamplona: Ed. Goñi Gaztambide.

TIANA, A. (1989): «Educación de adultos en las escuelas públicas de Madrid (1900-1917)», en *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX.* Madrid: Casa de Velázquez-UNED.

UNESCO (1976): *Conferencia General.* Nairobi.

VILLANOVA RIBAS, M., y MORENO JULIA, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981.* Madrid: CIDE.

LAS CAMPAÑAS DE ALFABETIZACIÓN Y DE PROMOCIÓN CULTURAL DE LAS PERSONAS ADULTAS EN NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1970)

Óscar Gastón Burguete

Introducción

Si en España las campañas de alfabetización han sido recientemente estudiadas o abordadas en su conjunto[1] y en estos momentos, es también cuando han comenzado a aflorar escasas investigaciones locales sobre las mismas como las de Murcia o Andalucía[2], tal vez sea oportuno aportar aquí algunos datos referentes a nuestra Comunidad Foral, Navarra.

No es fácil sintetizar objetivamente los procesos alfabetizadores llevados a cabo, cuando las fuentes primarias consultadas llevan el sello de la oficialidad, y nos suscitan dudas acerca del rigor y fiabilidad de una información que puede verse enmascarada por su efecto propagandístico[3]. Pese a todo, sea ésta una primera aproximación a un tema que precisa ser contrastado con nuevas fuentes documentales, hasta el momento escasas, imprecisas y ocultas.

Las acciones de educación de adultos llevadas a cabo en Navarra durante el franquismo, y más concretamente las promovidas por las campañas de alfabetización, no dejan de ser un elemento más del conjunto de las del Estado y *«es en este contexto más amplio»*, como afirma Moreno Martínez respecto a las homónimas murcianas, *«donde hay que interpretarlas»*[4]. Su concepción, regulación, e incluso concreción práctica vendrán marcadas desde la Administración Educativa Central y sólo el interés y el entusiasmo mostrados por la Administración Educativa navarra (Junta Superior de Educación, Consejo de Inspección de Enseñanza Primaria de Navarra) y por las instituciones locales (Ayuntamientos, Juntas Locales de Educación) marcarán algunas diferencias significativas respecto a otras regiones, en cuanto a la intensidad y al seguimiento de las acciones se refiere.

Campañas de Lucha contra el Analfabetismo (1950-1962)

A partir de la Ley de Enseñanza Primaria de julio de 1945, fecha que marca el comienzo de esta investigación, vienen publicándose desde distintos ministerios: Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), Presidencia del Gobierno, Agricultura o Marina, por citar algunos, órdenes por las que se anima al incremento de la enseñanza de adultos, prioritariamente analfabetos, y a la adopción de medidas tanto en las escuelas nacionales o privadas como en las empresas[5]. Sin embargo, será la creación de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo (J.N.C.A) en marzo de 1950, la que intente impulsar en la práxis el «desideratum», a veces utópico, del régimen.

En Navarra, la facultad atribuida a los Consejos Provinciales de Educación para constituirse, a efectos de campaña, en Juntas Provinciales Contra el Analfabetismo, será ejercida por la Junta Superior de Educación (J.S.E.) y de igual modo, las Juntas Locales de Educación navarras desempeñarán su labor como Juntas Locales contra el Analfabetismo[6]. Junto a ellas, la Inspección de Enseñanza Primaria de Navarra (I.E.P.N.), el Gobierno Civil de la provincia y los Ayuntamientos, se erigirán como protagonistas oficiales.

¿Qué temperatura marcaba el termómetro educativo navarro de los años cincuenta, respecto de la educación de adultos y el analfabetismo? Según

* Ver notas al final de la ponencia.

información aparecida en el *Boletín de Educación* de diciembre de 1953, el *«analfabetismo en Navarra ascendía al 3,6 % comprendidas todas las edades; y tomando solamente hasta los 40 años, el porcentaje bajaba al 0,84 %; una proporción pequeña* que animaba *a realizar un último esfuerzo* para intentar reducirla *hasta cero»*. Dos eran las causas que se exponían como principales responsables de tan loables datos: *«El establecimiento y funcionamiento normal del número suficiente de escuelas...*, y *la creación y excelentes resultados de las escuelas de Temporada,* institución escolar sostenida por nuestra Diputación, *que después de 17 cursos de existencia, llevaron la educación primaria a pequeños pueblos, remotas aldeas y lugares, caseríos y núcleos de población dispersa donde no podía pensarse en la creación de una escuela permanente... Fueron centenares los niños que cada año recibieron enseñanza completa, además de un considerable número de adultos»*.

Geográficamente, según la misma fuente, el porcentaje de analfabetismo había quedado reducido a su mínima expresión en la montaña, mientras que persistía todavía, en reducidas proporciones, en algunos pueblos de la zona media y, sobre todo, en la Ribera, donde la irregular asistencia escolar llegaba en algunos casos a la falta de matriculación. En esta misma línea de actuación, puede incluirse una de las primeras medidas adoptadas por la J.S.E. para contribuir a la lucha contra el analfabetismo y paliar así el problema en los pueblos pequeños: *«el ir concediendo autorización para dar estas clases a varones, a cargo de la maestra titular de la escuela»*[7]. El pueblo se hará cargo de los gastos derivados, así como de los emolumentos de la mencionada maestra.

El Decreto del M.E.N. de 1954[8], reorganizará la enseñanza de adultos estableciendo clases especiales de 60 días lectivos al año, susceptibles de ser prorrogados, con una duración de 2 horas diarias de clase de tal modo que permita la asistencia una vez terminadas las actividades laborales. Será la Dirección General de Enseñanza Primaria (D.G.E.P.), oída la propuesta del Consejo de Inspección Provincial quien, en sesión conjunta con la J.N.C.A., fijará el número de clases que funcionarán en cada provincia, atendiendo al mayor número de analfabetos censados entre 21 y 13 años y a la carencia de centros que se dediquen a la enseñanza de adultos. En Navarra, una Orden telegráfica de la D.G.E.P. fijará estas clases en 260 iniciando su labor a partir del primer día hábil de noviembre de 1954[9].

Para el mejor funcionamiento de estas clases, y con la confianza en que recobrasen parte de la eficacia *«que a través de los tiempos fueron perdiendo»*, la Inspección navarra estableció que las Juntas Locales de Educación celebrasen una sesión extraordinaria con el fin de tomar las disposiciones más pertinentes. Se priorizó la matrícula de los varones analfabetos de 13 a 21 años, quienes tenían estricta obligación de asistir a clase y no descartaron la adopción de medidas necesarias para la asistencia de los analfabetos mayores de 21 a 40 años. Incluso llegaron más lejos al vislumbrar que *«si la matrícula lo consintiese, podrían admitirse todavía adultos aun cuando no sean analfabetos»*. Parecen adelantarse a los acontecimientos contemplando desde estos inicios la ampliación de la cultura básica primaria, una constante en nuestra comunidad a lo largo de las campañas. El interés por llevar a buen puerto esta tarea se manifiesta más si cabe, al exhortar a las Juntas Locales a estudiar y acordar los medios más convenientes para urgir la asistencia asidua de los analfabetos obligados a ello, mediante premios y sanciones; a elaborar un plan de actuación concreta, de acuerdo con los maestros, procurando la colaboración de todas aquellas personas de la localidad que puedan realizar esta labor en orden al mejoramiento religioso, moral y cultural de los alumnos; y a recabar de Ayuntamientos y Concejos la concesión de subvenciones, que complementen la cantidad facilitada por el M.E.N.[10]. Julio Gúrpide, inspector ponente de la campaña, elogia *«la reacción estupenda, maravillosa»* de nuestras Juntas Locales de Educación, comparando la similitud de sus papeles con los *«del superintendente, quien con el rolde en la mano, tenía la obligación de recontar los niños que diariamente acudían a clase»* y manifiesta asimismo su esperanza en que *«algo ostensiblemente eficaz se ha de lograr con estas clases»*[11].

No sabemos si se cumplieron del todo las esperanzas de Gúrpide, pero si así fue, en parte se debería al mantenimiento de la intensidad alfabetizadora en nuestra provincia durante este segundo quinquenio de los años cincuenta, bajo las mismas premisas que las de la primera campaña. La mayor parte de estas clases, que abarcaban en el caso masculino la casi totalidad del territorio foral, permanecieron en la misma localidad o en otras muy próximas a lo largo de este período, favoreciendo el seguimiento alfabetizador de los alumnos. En contraste con otras provincias, Navarra mantuvo consecutivamente hasta 1960, año a año, el número de 240 clases para los hombres frente a las 40, la sexta parte, para las mujeres[12]. Estas últimas, atendidas por maestras, no comenzarán hasta 1956. Navarra no será así una excepción que confirme la regla discriminatoria de la época hacia el sexo femenino en todo el Estado.

La labor a desarrollar en las expresadas clases vespertinas queda encomendada a unos maestros y maestras, sacrificados, pacientes y voluntariosos que con más entusiasmo que medios, deberán preparar y llevar a cabo un plan de trabajo, *«no extenso, pero sí denso y eficaz»*, adecuado *«a las condiciones formativas en que se encuentran los muchachos»*, jóvenes adolescentes más que adultos propiamente dicho[13]. La ausencia de preparación y/o especialización de estos abnegados profesionales para la idiosincrasia del alumnado adulto, dedicados a su vez a la educación de los más pequeños, y la escasez de recursos y métodos apropiados, se vieron precariamente paliadas por las orientaciones didácticas del Inspector Jefe y del Secretario del Consejo de la Inspección de Enseñanza Primaria de Navarra[14]. En estas orientaciones, referidas a un currículum de materias instrumentales: *«Lenguaje, lectura, conversación, escritura al dictado o redacciones según los casos; Cálculo, en su aspecto puramente mecánico y de aplicación práctica a los diversos aspectos de la vida diaria»*, se recomienda *«el empleo de métodos rápidos de aprendizaje de lectura y escritura»*, *«utilizando el encerado, la cuartilla y la cartilla»*, con el fin de redimir y liberar urgentemente a los analfabetos totales. Este currículum tampoco olvida *«un programa bien estudiado de enseñanza religiosa, trazado con los señores párrocos;* y otros de *enseñanza patriótica y formación del Espíritu Nacional,... entresacando temas interesantes... de hechos destacados y figuras eminentes de la Historia Contemporánea»*. A él se añadirán, para la formación femenina, clases de economía doméstica y específicas de la mujer.

Además del anterior nivel alfabetizador para iletrados, se contemplan ya dos etapas más de continuación formativa: Una *«para los muchachos que están ya iniciados, pero que se diferencian muy poco de los analfabetos absolutos...*, y otra *para los que salieron de la escuela con una mejor formación»*. Para aquéllos, *«los motivos de trabajo serán algo más elevados»* que los iniciales y para éstos últimos, *«estas clases se convertirán, no solamente en repaso de todo lo que dieron cuando fueron niños, sino en ampliación sistemática y ordenada de puntos que interesa fijar bien en nuestros adolescentes y adultos». «En todos ellos se* pretende *un fin práctico, de aplicación a las necesidades de la vida»*[15]. Estas alusiones a la vinculación de los contenidos educativos con la vida diaria, tal vez sean las únicas que nos puedan permitir diferenciar e interpretar la educación de adultos de estos años como algo específico en sí mismo. ¿Demasiado osado?, tan osado como puede ser el convertir la mencionada continuidad de las etapas educativas en antecedente de la posterior concepción de la educación de adultos como educación permanente. No perdamos de vista que tras esta pantalla cultural se esconde una concepción educativa proselitista, redentora de males sociales e inculcadora de valores políticos, morales y religiosos acordes con los intereses de la autoridad.

Los logros alcanzados mediante estas campañas hay que interpretarlos con ciertas reservas, valorándolos en su justa medida. Por lo que a Navarra respecta, en la documentación manejada llegamos a encontrar índices de fiabilidad o credibilidad en la propia autocrítica que la oficialidad manifiesta ante los resultados obtenidos, alertando que pese a que *«la lacra del analfabetismo no muerde nuestro prestigio como en otras provincias...*, la existencia de *su escaso porcentaje tiene el peligro*

de que nos familiaricemos con él en brazos del tópico y de la costumbre».

«Según los datos de la J.N.C.A., en relación con los también suministrados por el Instituto de Estadística en cuanto a población de hecho de Navarra, la población analfabeta de nuestra provincia era un 2,98 % de su población total, ocupando por tanto el decimoquinto lugar entre el resto de las provincias cuya relación encabezaba *Burgos con el 0,034 % y cerraba Jaén con el 37,34 %».* Se suponían por tanto en Navarra, *«9.766 personas* sin saber leer ni escribir»[16].

El intento de controlar esta lacra convirtió al analfabeto en blanco de localización a través de relaciones nominales solicitadas a Ayuntamientos, maestros o regimientos militares, y en objetivo de redención, cuanto antes mejor[17]. Acciones como las anteriores se vieron complementadas con la continuidad en este período de las 60 escuelas de temporada que cada curso podían incluso continuar sus siete meses oficiales de clase *«por prórroga... a cargo del vecindario»,* y con medidas que obligaban a las empresas a combatir esta plaga, más todavía a raíz de la implantación del Certificado de Estudios Primarios (C.E.P.) tras el Decreto de marzo de 1958[18]. La Campaña Contra el Analfabetismo de 1961 pondrá colofón a esta etapa, ante todo y sobre todo alfabetizadora[19], y dará paso a las Campañas de Alfabetización y Promoción Cultural implantadas tras los decreto de la Presidencia de agosto de 1963 y del M.E.N. de julio del mismo año[20].

Campañas de Alfabetización y Promoción Cultural

Inmersos en los Planes de Desarrollo, faltos de personal cualificado en todos los sectores, y ante un rápido progreso de la ciencia y la técnica, la educación constituye en estos momentos en España, el problema o eje central del progreso económico[21]. Dentro de esta concepción, la educación de adultos adquirirá en nuestro país dos sentidos principales: *«De una parte..., la acción supletoria, reparadora o sustitutiva de una enseñanza primaria no cursada o cursada con rendimiento insatisfactorio, y de otra..., un tipo de educación complementaria que viene a ser un perfeccionamiento de la cultura adquirida en la enseñanza primaria»*[22].

Inicialmente en nuestra provincia se continuarán acentuando los esfuerzos hacia el primer propósito alfabetizador de mujeres que no rebasen los 50 años y hombres menores de 60. Aparecerá, como en el resto del Estado, la Tarjeta de Promoción Cultural y se extremarán, como medida de control de analfabetos, las ocasiones en que ésta resulte necesaria[23]. Para lograr una mayor eficacia en estos propósitos se sumarán al interés y preocupación de autoridades locales y maestros, la cooperación y coordinación de los agentes de la autoridad, Policía Gubernativa y Guardia Civil, así como la intervención de las empresas que, bajo su propia responsabilidad, han de estimular a sus obreros analfabetos a la asistencia asidua a las clases para ellos establecidas[24].

Durante las dos primeras etapas de la campaña, hasta el curso 1965-66, se atenderá en las clases de adultos, durante los 75 días mínimos (150 horas lectivas), tanto a las personas que deseen alfabetizarse como a quienes se preparen para el C.E.P. y al término de este breve período de formación, se celebrarán ante las comisiones examinadoras, las correspondientes pruebas de evaluación[25]. En el curso 1965-66, iniciando lo que podríamos denominar recta final de la lucha contra el analfabetismo, una vez que la Comisión de Acción Cultural navarra, presidida por el gobernador civil, estudió y aprobó el plan de promoción cultural elaborado por la Inspección de Enseñanza Primaria de la provincia, donde se estructuraban las normas de actuación de la campaña, se intensificaron las actuaciones y esfuerzos, contando con el aliento y apoyo de la Junta Superior de Educación y de la Diputación Foral, en congruencia con los dos matices conceptuales expuestos: La Alfabetización y la Promoción Cultural[26].

1 **Alfabetización:** Para atender a las personas analfabetas funcionaron 14 clases especiales servidas por maestros alfabetizadores, que se

movían por la provincia, actuando incluso dentro de las mismas fábricas[27]. Se proyectaron medidas de actuación tan diversa como las reuniones con los representantes de empresas; la utilización de entidades colaboradoras (Mujeres de Acción Católica de la Diócesis, Sección Femenina, Centros Docentes Privados); o la acción entusiasta de los alfabetizadores auxiliares voluntarios[28]. La Dirección Nacional de la Campaña contaba con programas mínimos de alfabetización básica de adultos y para la obtención del C.E.P., siendo la propia I.E.P.N. la que llega a señalar guiones concretos de la labor que es preciso desarrollar con unos y otros. El programa mínimo de complemento cultural para las clases de alfabetización básica de adultos (analfabetos absolutos), sin llegar al C.E.P. abarca: Cálculo, Lenguaje, Formación Patriótica, Formación Religiosa, Formación Política, Formación Social, Formación Humana y Formación Femenina[29].

2 **Promoción cultural:** Tal y como venía ya dispuesto desde la Administración central por la Resolución de 21 de enero de 1965, en la que se establecen clases de adultos para neolectores y alfabetizados con el fin de prepararlos para la obtención del C.E.P., en el curso que comenzaron funcionaban en Navarra solamente 10 clases oficiales, en plan de irradiadores centros de cultura[30]. Sus características venían igualmente definidas: curso de 160 días lectivos, dividido en dos etapas; clases de dos horas diarias; matrícula máxima en cada etapa de cuarenta alumnos y mínima de quince; dotación de 9.000 ptas. para el Maestro que las dirija; previsión de la actuación de otras personas, además del maestro, a base de breves charlas subvencionadas con 4.000 ptas. nominales en total, sumando así 13.000 ptas./clase, entre otras.

El contenido del programa a desarrollar, también explicitado, constaba de:

a. Lectura, escritura, cálculo y nociones de cultura general adaptada a las características, realidades y necesidades del medio geográfico-social, bajo la responsabilidad de un maestro nacional.

b. Formación religiosa, moral, cívica, social, sanitaria y económica, a cargo de personas cultas de la localidad: sacerdotes, médicos, farmacéuticos, abogados, veterinarios..., constituyendo el ciclo denominado *«Pequeña Universidad»*. El M.E.C. vendrá manteniendo en Navarra todos los años unas 35 *«Pequeñas Universidades»* que cada año solían funcionar en localidades distintas[31].

c. Información inicial teórico-práctica sobre el mayor número posible de oficios especializados, a cargo de personas de la localidad especializadas en oficios diversos: mecánicos, electricistas, carpinteros, maestros de obras...[32].

La concreción de estos contenidos nos muestra un denso programa, difícilmente abordable en su totalidad en el tiempo lectivo dispuesto, de corte ante todo academicista, como medio para superar airosamente las pruebas para la obtención del C.E.P., cuyo objetivo subyacente es alcanzar la titulación mencionada, mejorando así en su caso las estadísticas correspondientes e indirectamente, lavando la imagen educativa del país. No podemos dejar de poner en duda el alcance de tan altas pretensiones.

Como el número de clases de adultos oficiales fue tan pequeño y las necesidades de la provincia tan grandes, se rogó al personal docente, a las Corporaciones concejiles y municipales, a las entidades interesadas y a cuantas personas capacitadas pudieran desarrollar esta labor, pusieran el máximo interés para que en las localidades respectivas funcionasen el mayor número posible de clases de adultos (similares a las del curso anterior con sus 75 días lectivos, tal y como también contempla el artículo 12 de la resolución). De esta forma, también tendrán lugar en Navarra, junto a las clases oficiales de adultos, otras, sostenidas con fondos municipales y de particulares. Para los años 1966 y 67 se solicitó el funcionamiento de un número im-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE BIBLIOTECA

portante de estas clases. Se pretende así que la masa adulta de la provincia eleve su contenido formativo y se ponga en condiciones de poder superar las pruebas para la obtención del C.E.P.

Es justo valorar en esta campaña el mayor despliegue de recursos económicos, materiales y humanos, aunque estos últimos, tanto voluntarios como profesionales, careciesen de preparación específica en el campo de la educación de adultos. El que la propia Inspección admita el desconocimiento del periódico *«Alba»* por parte de un considerable número de profesionales de la docencia primaria, siendo éste un periódico propio para neolectores adultos, cuya finalidad era *«afianzar a los que justamente habían logrado alfabetizarse, provocar el interés... por la lectura en los neolectores y suscitar la curiosidad por los motivos que ofrece en personas letradas»*, viene a demostrar nuestra afirmación. Se estableció servirlo a las clases de la provincia que lo solicitasen[33]. La dotación de recursos materiales de la Campaña se valoraba desde la oficialidad de la I.E.P.N. como *«acertadísima»*, advirtiendo *«en ellos una orientación docente y el empleo de técnicas modernas depuradísimas»*. Con el mismo se intentará en todas las clases de adultos que lo soliciten, completar las dotaciones de la propia escuela o centro donde funcionasen. Se trata de material audiovisual, libros y material fungible que pese a lo manifestado en las fuentes, no deja de parecernos un tanto insuficiente[34].

¿Se habían alcanzado los objetivos propuestos en la campaña antes de la publicación de la Orden de 6 de agosto de 1968 («B.O.E.», 10 agosto, 1968) que supuso la eliminación de las escuelas especiales de alfabetización en Ceuta y Melilla y en cinco provincias más entre ellas Navarra?

A diferencia de otras regiones donde todavía era alto el número de personas no alfabetizadas, Navarra mostraba unos datos estadísticos alentadores: Durante los cuatro años de actuación de la campaña hasta junio de 1967, se redimieron 3.046 analfabetos y se concedieron 7.062 C.E.P. Pese a todo, quedaban aún 5.612 analfabetos de 15 a 50 y 60 años (hombres y mujeres respectivamente), conforme a los datos de actualización realizada por la Inspección (dato este último que contrasta con los 2.065 analfabetos a juicio de la Junta Nacional). De aquellos más de cinco mil analfabetos que suponen el 1,17 % del censo de población, 1.764 (el 0,41%) son hombres y mujeres de 15 a 45 años, dando lugar a un mayor porcentaje (0,76%) para las 3.248 personas mayores de esa edad. Estos datos mejoran el 3,9 % de analfabetos que todavía señala la estadística nacional, según comunicación del Ministerio de Educación y Ciencia[35], pero todavía muestran un problema no resuelto. Las causas expuestas como *«fundamentales»* de la situación, se atribuyen al bilingüismo, a los caseríos diseminados y a las inmigraciones[36]. Esta población analfabeta todavía perdurable, se encontraba diseminada por las distintas localidades, *«aunque hay dos áreas que ofrecen porcentajes mayores al de la media provincial; las coincidentes con núcleos de población que, como Pamplona, Tudela, Burlada, reciben gentes de otras provincias y las zonas de población ultradiseminada del país vasco-navarro»*[37]. La tarea de alfabetizar a esos cinco mil analfabetos que quedan no será fácil, pese a que se vislumbren algunas soluciones: *«reducir las fuentes del analfabetismo autóctono, estableciendo aquellas condiciones (Escuela comarcal, Escuela-Hogar) que faciliten la frecuentación escolar en los que están en edad obligatoria de asistir a la escuela y haciendo cumplir las disposiciones vigentes en torno a la obligatoriedad de la asistencia. Por otro, combatiendo el analfabetismo adulto en aquellas localidades que, como Pamplona, Burlada y otras, tienen mayores porcentajes, recurriendo si es preciso, a medidas de tipo coactivo»*[38].

Todavía habrá tiempo para intentar combatir *«las bacterias* (analfabetas) *resistentes»*, hasta que finalice la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción de Adultos con la supresión de las escuelas especiales de alfabetización en 1973, argumentando el pleno logro de objetivos. Éste no sería tanto cuando con la Ley General de Educación de 1970, se crea el Programa de Educación Permanente de Adultos, extrapolando la Educación General Básica a la educación de las personas adultas.

Bibliografía

FLECHA, R.; LÓPEZ, F. y SACO, R. (1988): *Dos siglos de F. y Educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona: El Roure.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F., y GONZÁLEZ VESGA, J. M. (1994): *Breve historia de España.* Madrid: Alianza Editorial.

GUEREÑA, J. L., y TIANA, A. (1994): «La Educación Popular», en Guereña, J. L; Ruiz Berrio, J., y Tiana, A.: *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid: CIDE. pp. 141-171.

JIMÉNEZ GOICOA, M. B.; GUIBERT NAVAZ, M. E.; BERRUEZO ALBÉNIZ, R.; ENMA FERNÁNDEZ, F. J.; GASTÓN BURGUETE, O., y AINCIA ARRESE, A. I. (1994): *La Educación en Navarra. Siglos XIX y XX.* Guía Bibliográfica, autoedición.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1992): «De la alfabetización a la educación de adultos», en Escolano, A. (Dir): *Leer y Escribir en España. Doscientos años de alfabetización.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 111-40.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1993): «Acciones en favor de la alfabetización de las personas adultas en Murcia en el contexto español (1950-1988)», en *Estrategias Formativas.* Murcia: Revista de Educación de las personas adultas.

NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La Enseñanza Primaria durante el franquismo (1936-1975).* Barcelona: PPU.

VILANOVA RIBAS, M. y MORENO JULIÁ, X. (1992): *Atlas de la Evolución del Analfabetismo en España de 1887 a 1981.* Madrid: CIDE.

NOTAS

1 MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1992): «De la alfabetización a la educación de adultos», en ESCOLANO, A.: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización.* Madrid. Pirámide, pp.111-140.
FLECHA GARCÍA, J. R. y otros (1988): *Dos siglos de Educación de Adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona. El Roure, pp.99-107.

2 MORENO MARTÍNEZ P. L. (1992): op. cit. pp. 125-135.
MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1993): «Acciones en favor de la alfabetización de las personas adultas en Murcia en el contexto español (1950-1988)», en *Estrategias Formativas.* Comunidad de Murcia. Revista de Educación de las personas adultas.

3 Esta investigación está basada fundamentalmente en la información sustraída de los más de 160 *Boletines de Educación* - Organo de la Enseñanza Primaria de la provincia consultados, sin olvidar la procedente de los *Boletines Oficiales del Estado* y de Navarra.

4 MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1993): op. cit., p. 11.

5 Algunas de las normativas fueron:

— Orden de Presidencia del Gobierno 1948/1510 de 15-12-48 («B.O.E.», 17-12-48): «Todos los empresarios... tendrán obligación de proveer con sus medios lo necesario para redimir del analfabetismo a los adultos y menores establecidos bajo su dependencia».

— Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.): Orden del 18-12-1948 («B.O.E.», 17-1-49): «...fijando el horario adecuado en consonancia con las características del trabajo...
...la existencia de tal enseñanza será requisito para la obtención de auxilios o subvenciones...».

— M.° Agricultura: Orden del 20-1-49 («B.O.E.», 25-1-49): «...dándose a dicho personal (analfabeto)... las facilidades para que puedan asistir a las clases».

— M.° Marina: Orden del 9-7-49 («B.O.E.», 15-7-49).

6 M.E.N. Decreto de 10-3-1950 («B.O.E.», de 31-3-50), Artículo 3.°.
«...la Junta Superior de Educación (J.S.E.), en su calidad de Junta Provincial contra el Analfabetismo...», *Boletín Oficial de la Provincia,* 29 octubre, 1954.

7 Dicha autorización se efectuaba bajo las siguientes condiciones: «1° Solicitud de la Alcaldía a la J.S.E., en la que firmara su conformidad la maestra. 2° Seguridad ofrecida por la Alcaldía de que durante las clases asistirá para garantizar el orden y respeto debidos, un miembro de la Junta Local. 3° Compromiso de satisfacer el pueblo los gastos de luz, calefacción, material, limpieza, etc., y lo emolumentos que devenga la maestra, los cuales serán libremente convenidos...», *Boletín de Educación,* n.° 5, octubre, 1950, p. 8.

8 Decreto del M.E.N. de 16 de junio de 1954, que derogará el de 9 de octubre de 1906.

9 «A tal efecto esta Inspección (navarra) elevó propuesta de creación de las 260 clases de adultos así como de los maestros que han de regentarlas a la J.S.E., en su calidad de Junta Provincial contra el Analfabetismo, la cual aprobó la propuesta y ha remitido el correspondiente nombramiento a cada uno de los maestros designados para dichas clases de adultos», *Boletín Oficial de la Provincia,* 29 octubre, 1954.

10 «Circular de la Inspección de Enseñanza Primaria (I.E.P.)», *Boletín Oficial de la Provincia,* 29 octubre, 1954.

11 Citemos, en palabras de Julio Gúrpide, inspector ponente de la campaña, algunas de las medidas adoptadas: «Si por una de ellas se convoca a la Casa Consistorial a los analfabetos para hacerles las indicaciones pertinentes, pidiendo la Alcaldía a los patronos los permisos consiguientes para que puedan acudir aquéllos a las mismas, por otra de las Juntas indicadas se les hace saber que se les retendrá en el Depósito Municipal, después de la comida y hasta las doce de la noche de los domingos o días festivos una vez cada dos faltas de asistencia y con la multa de diez pesetas por cada dos faltas más que pagarán en la forma antes indicada... Y se recaba la colaboración de los párrocos y de las personas de relieve en la localidad... Y aun se establece la comisión especial encargada de vigilar la asistencia a clase de los adultos y se solicita de los Ayuntamientos aportaciones pecuniarias para aumentar las dotaciones de los maestros», *Boletín de Educación,* n.ºs 40, 41 y 42 octubre, noviembre y diciembre, 1954, p. 10.

12 Frente a las características de las campañas en Murcia, que según MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1993) op. cit., p. 12 «no siempre afectaron de un modo indiferenciado a toda la provincia... (ni se sucedieron consecutivamente), Navarra mantuvo en cada Partido Judicial, similar distribución de las clases. Una media aproximada de 49 clases de adultos en el Partido de Aoiz, 62 en el de Estella, 63 en el de Pamplona, 28 en el de Tafalla y 38 en el de Tudela. Las clases de adultas se mantuvieron en una media aproximada de 7 clases en el Partido de Aoiz, 8 en el de Estella, 13 en el de Pamplona, 4 en el de Tafalla y 8 en el de Tudela.

13 *Boletín de Educación,* n.ºs 40, 41, 42, octubre, noviembre, diciembre, 1954, p. 11.

14 Julio Gúrpide (secretario del Consejo de la Inspección de Enseñanza Primaria de Navarra), *Boletín de Educación,* n.os 40, 41, 42 de octubre, noviembre y diciembre, 1954, pp. 11-13, y Manuel Laguna (inspector jefe del citado Consejo de Inspección), *Boletines de Educación,* n.º 49, octubre, 1955, pp. 6 y n.º 58, octubre, 1956, p. 10.

15 Julio Gúrpide explicita ejemplos gráficos que nos dan muestra de la aplicación práctica que aconsejan tengan los contenidos educativos: «El labrador puede tener necesidad de proceder al cambio de una finca por otra, o a la venta de aquélla por una cantidad de trigo; y el pintor, tal vez se vea obligado a presentar un sencillo presupuesto del pintado de una habitación, a base de metros cuadrados, con un tanto por ciento de descuento; y el carpintero, el volumen de una tabla de calidad; y el ciclista puede sentir la curiosidad de saber las vueltas que dan sus ruedas en un trayecto determinado», *Boletín de Educación,* n.os 40, 41, 42, p. 12.

16 «Circular n.º 10 sobre el analfabetismo, rubricada por el Gobernador Civil de la Provincia», *Boletín de Educación,* n.º 90, febrero, 1960, p. 3.

17 La Diputación Foral, teniendo en cuenta que en las incorporaciones de mozos navarros a filas se daba un contingente, a su entender, bastante elevado de analfabetos: 18 en 1957, 19 en 1958, y 31 en 1959, según listados nominales de los *Boletines de Educación,* acordó «trasladar esta resolución a la J.S.E. de Navarra a fin de que... vea la forma de adoptar las medidas necesarias, en relación a con las Autoridades Locales y Maestros, para cortar la repetición de estos hechos... una de cuyas medidas podría consistir en que a todo mozo ingresado en Caja en el Municipio respectivo, calificado como analfabeto, se le dieran lecciones intensivas para conseguir que supiera leer y escribir antes de su incorporación a filas», *Boletín de Educación,* n.º 84, mayo, 1959, p. 11.
En 1960 se procederá a la revisión del censo de analfabetos de cada término municipal de Navarra, *Boletín de Educación,* n.º 90, febrero, 1960, p. 4.

18 El Decreto de Presidencia del Gobierno, 27 mayo, 1955 («B.O.E.», 19-06-1955), establece:

Art. 5. «Cuando en una empresa existan productores analfabetos, está obligada a organizar clases especiales para ellos, que serán nocturnas, y que pueden estar a cargo de los maestros encargados de la enseñanza de los niños en las clases diurnas. Esta obligación subsistirá hasta que los productores enunciados obtengan el certificado de estudios primarios».

Art. 6. «Los Inspectores provinciales de Trabajo desplegarán el mayor celo para que, al terminar su período de formación profesional, los aprendices estén provistos del correspondiente certificado de estudios primarios, extremando la vigilancia en el trabajo agrícola. Cuando se trate de aprendices que... posean una cultura primaria deficiente, la empresa vendrá obligada a permitirles la asistencia a las clases especiales contra el analfabetismo que funcionen en la localidad siempre que sea posible fuera de las horas de trabajo, y aunque no lo fuere, deberán permitir tal asistencia, dispensándoles hasta de una hora diaria de trabajo durante tres meses. Si no funcionasen en la localidad las mencionadas clases, las empresas respectivas vienen obligadas a organizarlas y sostenerlas, teniendo como duración mínima el tiempo mencionado en el apartado anterior para el personal dependiente de ellas comprendido entre los catorce y los dieciocho años.

Art. 7. «Los trabajadores analfabetos que sean contratados por las empresas a partir de la publicación de este decreto tendrán su empleo con carácter provisional durante el término máximo de dos años. Durante este plazo deberán asistir a las clases organizadas reglamentariamente o a una escuela, hasta obtener el C.E.P. Si no lo hicieran, perderán su empleo al vencer el plazo antedicho. Las Inspecciones de Trabajo y de Enseñanza primaria cuidarán del cumplimiento de esta obligación, tanto por parte de la empresa como del trabajador».

En el art. 8.º se establecen una serie de sanciones, principalmente económicas, para los trabajadores cuyos hijos falten a la escuela.

19 En ella se diferenciarán claramente las 90 «clases para analfabetos que funcionan en la provincia (durante el curso 1960-61), con una duración de (los) 60 días lectivos mencionados..., (de) un número reducido de clases para adultos, con una duración de 30 días estas últimas», *Boletín de Educación,* n.º 97, enero, 1961, p. 12.

20 El Decreto de la Presidencia de 10-8-1963 y del M.E.N. de 24-7-63.

21 LEÓN MINONDO se expresará en estos términos: «...los economistas han descubierto que la instrucción es un factor decisivo para el incremento de la rentabilidad de un país...», *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967, p. 4., y ZAPATER CORNEJO, M. puntualizará: «Navarra está industrializándose a buen ritmo. Se han creado polígonos industriales en las localidades más indicadas de todas las comarcas de la geografía, en muchos casos con grandes desembolsos económicos de la Diputación Foral y de los Ayuntamientos afectados para la adquisición de solares que ofrecer a las industrias que deseen establecerse o adecuación de los mismos. También se está promoviendo el desarrollo agrícola y ganadero y es de esperar que este sector adquiera prioridad en el II Plan de Desarrollo», *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967, p. 8.

22 *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967. pp. 7 y 8.

23 Obligaciones y derechos de los analfabetos:
«Todo analfabeto mayor de 14 años y menor de 50, si es mujer, o sesenta si es hombre, está obligado:

1º A inscribirse en el registro abierto en las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria...

2º A asistir a las clases de alfabetización hasta que queden redimidos de su incapacidad...
El analfabeto que se inscriba en el registro abierto en los Ayuntamientos tendrá derecho a que se le facilite la TARJETA DE PROMOCIÓN CULTURAL.

Con la TARJETA DE PROMOCIÓN CULTURAL podrá:
Firmar contrato PROVISIONAL de trabajo.

Sin la TARJETA DE PROMOCIÓN CULTURAL no podrá:

1º Conseguir un nuevo puesto de trabajo.

2º Disfrutar de campamentos, albergues o residencias.

3º Obtener pasaporte y licencia de caza o pesca.

4º Recibir pagos, y obtener préstamos o ayudas de toda clase de entidades, tanto oficiales como particulares.

5º Percibir prestaciones económicas de la Seguridad Social.

6º Obtener becas o ayudas de la protección escolar para sus hijos o personas constituidas bajo su potestad.

7º Hacerse cargo de terrenos o parcelas concedidas por el Instituto Nacional de Previsión», *Boletín de Educación,* n.º 123, diciembre, 1963, p. 7.

24 Circular del Gobernador Civil de la provincia de 10 de Marzo de 1964.
«A tal fin (mejorar la asistencia a clases de los analfabetos), considero hacer públicas las siguientes disposiciones complementarias.

1º PASAPORTES. En adelante no se expedirán pasaportes para el extranjero a los analfabetos, mayores de 14 años, varones o mujeres, que no acrediten su asistencia a estas clases, mediante la correspondiente Tarjeta de Promoción Cultural, que les será facilitada en los Ayuntamientos o en la I.E.P.

2º COLABORACIÓN POLICIAL. La Policía Gubernativa y Guardia Civil colaborarán al éxito de la Campaña controlando la normal asistencia a las clases de los analfabetos censados, a cuyo efecto mantendrán una continua relación con las Juntas Locales de su jurisdicción.

3º EMPRESAS. Las Empresas que tengan a su servicio analfabetos, varones o hembras, exigirán al hacer efectivos los haberes o remuneraciones de éstos, certificados de asistencia a las clases poniendo mensualmente en conocimiento de la I.E.P. (calle San Fermín, 51) los nombres de quienes no hayan acreditado asistencia a clase, al objeto de que por este Gobierno Civil se puedan adoptar las medidas que correspondan. Será exigida responsabilidad en su grado máximo a la Empresa que incumpla este deber, así como la que deje de comunicar al mencionado Organismo de Enseñanza Primaria la relación de analfabetos que se hallen integrados en su plantilla.

4º PREMIOS. Este Gobierno Civil mantiene el propósito de establecer recompensas económicas de 500 pesetas, a los analfabetos redimidos que se hayan distinguido por su interés, asiduidad, disciplina y buen comportamiento escolar. Asimismo, estimula a otras entidades y Empresas para que procedan de igual manera, creando premios con la misma finalidad, de la cuantía que estimen oportuno», *Boletín de Educación,* n.º 128, mayo, 1964, p. 2.

25 Las comisiones examinadoras están integradas por el inspector de zona como presidente; el párroco de la localidad, un representante de una empresa laboral propuesto por la Alcaldía, y el maestro alfabetizador o el que ha dado las clases de adultos, que hará de secretario, como vocales. *Boletín de Educación,* n.º 133, enero, 1965, p. 3.
Para los exámenes del C.E.P. estará abierta permanentemente la inscripción de adultos. Además de celebrarse en las localidades donde se imparten las clases, en la capital tienen establecido el examen para el Certificado todos los primeros sábados de cada mes, a las diez de la mañana, en el grupo escolar «El Alcázar». A estos exámenes pueden acudir de dentro y fuera de la capital.
Para la concesión de la Tarjeta de Promoción Cultural con la nota de «alfabetizado» (se emplearán pruebas de lectura interpretada, de escritura por sí o al dictado, de numeración y mecánica de operaciones y de contestación a alguna pregunta de cultura), teniendo lugar exámenes en la capital, gratuitos, los primeros y terceros sábados de cada mes, en el citado grupo escolar, a partir de las siete y media de la tarde. *Boletín de Educación,* n.º133, enero 1965, p. 4.

26 «Circular del Excmo. Gobernador Civil de la Provincia», *Boletín de Educación,* n.º 133, enero, 1965, p. 2.

27 Las clases se distribuían de la siguiente manera: cuatro en Pamplona y una en cada una de estas localidades: Alsasua, Baztán, Cadreita, Cascante, Fustiñana, Milagro, San Adrián, Castejón, Vera de Bidasoa y Ribaforada.
Boletín de Educación, n.º139, octubre,1965, p. 6.

28 «No (era) necesario para ello que la persona (colaboradora fuese) titulada. Basta su buena voluntad y una mínima capacitación cultural. (Incluso) Algunas jóvenes pretenden dedicar una hora diaria, dentro del horario de sus estudios, a esta misión tan hermosa....
... La Inspección orientará debidamente, en técnicas alfabetizadoras, a todo el que desee actuar, sea o no titulado (facilitándoles además el material adecuado). Se le ofrecen unos mínimos emolumentos: premio de 200 ptas. por cada adulto alfabetizado y un diploma de honor. A las clases de adultos que funcionan en la provincia con carácter particular se les encomienda, a parte de su preocupación de Promoción Cultural con vistas al C.E.P., esta otra no menos interesante de la Alfabetización de adultos.

ACTUACIÓN:
1º Interesa sobre manera que cuantos deseen actuar en la Campaña se pongan en comunicación con la Inspección.

2º Deberán fijar lugar y sector donde quieran actuar.

3º Facilitarán, si los conocen, los nombres de los analfabetos que desean alfabetizar.

4º Esta alfabetización podrá hacerse incluso en el domicilio de los analfabetos», *Boletín de Educación,* n.º 139, octubre, 1965, pp. 6 y 7.

La D.G.E.P. publicó la resolución de 22 de enero del año en curso («B.O.E.», de 4 febrero 1965) a cerca de los alfabetizadores auxiliares voluntarios.

29 Sintetizamos el contenido de los programas: **Cálculo** (concepto de numeración decimal, cuatro operaciones, aplicación práctica de medidas del Sistema métrico decimal y del tanto por ciento, solución de problemas prácticos de la vida), **Lenguaje** (lectura interpretativa, escritura que responda a su necesidad: resumen, composición con orden y sentido, ortografía), **Formación Patriótica** (geografía física de España, conocimiento histórico y cultural, hechos, personajes, monumentos más destacados), **Formación Política** (los principios más señalados), **Formación Religiosa, Formación Social** (conocimiento de los principios más importantes en torno a la persona: el trabajo, la vida humana, el Fuero del Trabajo, la solidaridad social, la seguridad social).

Formación Humana. El hombre en su realidad: Cuerpo y alma; actividad personal (profesión); empleo del ocio; diversiones; vicios; convivencia con todos; males individuales y sociales (gamberrismo, alcoholismo, analfabetismo, juegos prohibidos, blasfemias, enfermedades endémicas, etc.).

Formación Femenina. En torno al hogar: alimentación, economía, puericultura, labores femeninas, *Boletín de Educación,* n.º 139, octubre, 1965, pp. 10 y 11.

30 Las clases venían distribuidas así: 2, en Pamplona; y una en cada una de estas localidades: Castejón. Villafranca, Alsasua, Olazagutía, Tafalla, Tudela, Sangüesa y Arguedas. *Boletín de Educación,* n.º 139, octubre, 1965, p.7.

31 *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967, p. 8.

32 *Boletín de Educación,* n.º 139, octubre, 1965, p. 7.

33 El periódico «Alba» era editado por la D.G.E.P. (Campaña Nacional de Promoción Cultural de Adultos), *Boletín de Educación,* n.º 139, octubre, 1965, p. 14.

34 Existencias de material de la Campaña:
— **Material audiovisual:** 13 Electrófonos «FARO».- 3 Proyectores de vistas fijas.- 15 paquetitos de diapositivas color.- 1 Proyector Tecnicolor Corp. Holliwood con 4 películas de 8 mm. en magi-cápsula. Títulos: «CUIDADO DE LAS UÑAS», «TENIAS», «PLANTAS CARNÍVORAS» n.º 1 y «PLANTAS CARNÍVORAS» n.º 2.- 3 Colecciones de diapositivas «VALCA» (cristal) de Alfabetización.

— **Libros:** 197 «IDEAS Y NOCIONES».- 197 Catecismos Doctrina Cristiana para adultos.- 197 «PATRIA».- 197 «TU MUNDO».- 880 «YO QUIERO SABER».-103 « LECTURAS VARIADAS», por Luis Alabart Ballesteros. 108 «CONTIGO PASO A PASO», por Mario N. Lobo.-419 folletos «LAS JUNTAS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN».- 1 Catálogo «LIBROS Y MATERIAL DE ENSEÑANZA» 1964-65 I.N.L.E.- 1.488 Enciclopedias de Alfabetización.- 1.100 ejemplares «LA CASA DEL TÍO JUAN».- 836 «MIRANDO A ESPAÑA».- 836 «CARTILLA DE ALFABETIZACIÓN».

— **Material Fungible:** 198 semicírculos plástico pequeños.- 173 bolígrafos.- Cuartillas blancas, 39 paquetes verdes y 3 pequeños sueltos.- 198 reglas de 20 cm. en plástico.- 202 Cuadernos escritura n.º8.- 196 cuadernos escritura n.º9.- 200 Cuadernos escritura n.º5.- 201 cuadernos escritura n.º6.- 198 Cuadernos escritura n.º7.- 193 cuadernos escritura n.º10.- 198 Problemas Salvatella n.º9.- 197 Problemas Salvatella n.º 10.- 198 Problemas Salvatella n.º11.- 194 Problemas Salvatella n.º 12.- 396 lapiceros «COMPETIDOR» n.º 2.- 198 escuadras plástico, pequeñas.- 198 compases articulados para dibujo.- 220 bolígrafos mango anatómico «F.A.R.».- 6 Cuadernos de escritura método SAM.- 6 cuadernos de cálculo método PALAU.-50 cuartillas.- 1 bolígrafo «SORLY».- 1 lapicero «CONDAL» n.º2 amarillo», *Boletín de Educación,* n.º 139, octubre, 1965, pp. 13 y 14.

35 Tengamos una visión global del esfuerzo realizado en Navarra durante la campaña de los años sesenta completando los últimos datos aportados de 1967, con otros de años anteriores:

Frente al 1.351.512 analfabetos de 15 a 60 (en hombres) y a 50 (en mujeres) años de edad que quedaban en España en el final de 1964, Navarra presentó los siguientes:

RESUMEN NUMÉRICO OBTENIDO DE LAS RELACIONES E-2

1	Número de empresas (total)	4.853
2	Número total de productores relacionados	51.296
3	Número total de analfabetos relacionado con ellas	1.178
4	% de analfabetos sobre el número total de productores relacionados	2,29 %
1	Número de empresas con analfabetos	656
2	Número de productores en ellas	20.522
3	Número de empresas sin analfabetos .	4.197
4	Número de productores en ellas	30.774

OTROS DATOS INTERESANTES NO OBTENIDOS DE LOS E-2

1	Número de analfabetos en Navarra en 1963	3.397
2	Número de alfabetizados en el curso 1963-64	1.961
	Quedaron	1.436
3	Analfabetos emigrantes que fijaron su residencia en Navarra en el curso 1963-64	1.973
	Suman	3.409
4	Número de alfabetizados en el curso 1964-65	976
	Analfabetos existentes en la actualidad	2.123*
5	C.E.P. concedidos a adultos en el curso 1964-65	2.346

Boletín de Educación, n.º139, Octubre, 1965, pp. 15 y 16.

* Este dato puede no ser correcto ya que la diferencia entre analfabetos y alfabetizados en el curso 1964-65 es de 2.433.

36 En clara alusión a estas últimas, se puntualiza en una nota aclaratoria adjunta a la estadística aparecida en el *Boletín de Educación,* n.º 157, p. 9: «Es de señalar a este respecto que a pesar de la apreciable labor alfabetizadora realizada por la Campaña, no debe sorprender el aumento señalado (de analfabetos), si se tiene en cuenta que en estos cuatro años ha sido considerable la afluencia a Navarra de gentes de otras provincias, en gran parte analfabetas. Recientemente se han examinado en POTASAS DE NAVARRA 1.800 hombres, dando el resultado negativo 110 analfabetos sobre el número de examinandos anotado».

37 *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967, p. 7.

38 *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967, p. 8. «De 265 Ayuntamientos que tiene la provincia, en 22 está el 63% del censo de analfabetos. En 20 está el 69 % del censo de 15 a 45 años. En 23 está el 60% del censo de 45 a 60 años. Para Pamplona supone el 10,61 % y para Baztán el 9%», *Boletín de Educación,* n.º 157, octubre, 1967, p. 10.

LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS EN NAVARRA (1979-1985)

Enrique Jaurrieta Linzoáin

La primera Diputación democrática y el impulso a la Educación de Adultos

El año 1979 se constituyen los primeros ayuntamientos de la denominada etapa democrática, así como los diferentes gobiernos autonómicos. La recién estrenada Diputación Foral de Navarra a través de su diputado ponente Jesús Malón, anuncia que pondrá en funcionamiento de forma autónoma tanto en su financiación como en su dirección, tres programas educativos que potencien y mejoren tres áreas de aprendizaje que se considera no están suficientemente atendidas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Estos programas son los siguientes:

- Educación Permanente de Adultos (EPA).
- Educación Física en el nivel de EGB.
- Orientación Escolar.

El que la Diputación Foral de Navarra asumiera de manera autónoma programas de educación no era novedad. Históricamente, como bien se sabe, ha venido desarrollando competencias y programas educativos autorizados y legalizados por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Junta Superior de Educación de Navarra u otros organismo competentes.

Como programas dependientes de la Diputación Foral de Navarra en esta época podríamos citar el programa de Escuelas de Temporada y el Patronato de Escuelas de Formación Profesional. Navarra, por tanto, va a mejorar los servicios educativos que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia, no exentos de dificultades de coordinación, organización y autorización ministerial. Sin embargo antes de entrar en el análisis y pormenores de la Educación Permanente de Adultos en la etapa 1979-1985, es necesario conocer en qué circunstancias sociales, educativas, laborales, etcétera, se crean estos programas y que en mi propio análisis responden a los siguientes factores:

- Sociales: La sociedad de esta época demanda y exige cambios nuevos, servicios, romper con lo tradicional, de manera reivindicativa, sin importarle para nada el «cómo» sino el «qué».
- Educativos: La Ley General de Educación en la época que analizamos ha cumplido ya una etapa y se constatan dos aspectos negativos: el desarrollo de los preceptos legislativos y curriculares son incompletos en determinadas áreas de aprendizaje y el fracaso escolar del alumnado va en aumento. Es necesario e imprescindible intervenir.
- Laborales: Nos encontramos en una época en la que las convocatorias de oposiciones se hallan prácticamente «congeladas» y el número de maestros en situación de interinidad y/o provisionalidad es considerable, así como lo alarmante de la situación de desempleo entre aquellos que no han accedido todavía a trabajar en la enseñanza.

Estos y otros factores que podrían enunciarse, motivan el anuncio de la puesta en funcionamiento de los tres programas mencionados y hay que congratularse que ese afán por dotarse de servicios, fuera más entusiasta que racional. De lo contrario, tal vez nunca se hubieran creado.

Análisis del Programa de Educación de Adultos a nivel de EGB

Profesorado

A los pocos meses de constituirse la Diputación Foral el año 1979, desde la Ponencia de Educación se anuncia una convocatoria para proveer, mediante pruebas de selección[1], 45 plazas de maestros para impartir Educación Permanente de Adultos. De esta manera comenzaba la andadura del programa de Educación Permanente de Adultos[2]. En un principio y por ser un proyecto experimental se realiza un contrato de ocho meses. Este dato ya nos demuestra la precariedad de objetivos y planificación existentes. La continuidad del Programa no estaba prevista.

Valorados los resultados y las circunstancias una vez finalizado el curso escolar, se acuerda la renovación del contrato y en esta ocasión por dos años, ampliando la plantilla con cinco nuevos profesores, siguiendo la lista de aprobados en las pruebas iniciales. Finalmente en 1982, y a través del *Boletín Oficial de Navarra,* se anuncia la convocatoria para crear la plantilla de profesores para el Programa de Educación Permanente de Adultos, con carácter de contrato laboral indefinido[3]. Simultáneamente, el Ministerio de Educación y Ciencia publica un Real Decreto por el que se crea el Centro Público de Educación Permanente de Adultos para Navarra y fija la plantilla de profesores[4]. La sorpresa que esta decisión ministerial crea, queda reflejada en los escritos de protesta del colectivo de profesores del Programa de la Diputación. La propia administración educativa foral, traslada su desacuerdo a la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia por entender que la duplicidad del Programa no era lo más conveniente en estos momentos y por considerar que se podían adoptar otras medidas más acordes con la situación concreta en Navarra.

Además cabe añadir que si hasta entonces no se había incrementado la plantilla de profesores que el Ministerio de Educación y Ciencia fijaba para los Servicios del Programa de Educación Permanente de Adultos, que era de tres[5], no tenía lógica que lo hiciera ahora, que la Diputación, ante tal carencia, había asumido la responsabilidad de atenderlo. Todavía en esta época, el Ministerio de Educación y Ciencia ante tal precariedad de personal, en ocasiones concretas, realizaba campañas de apoyo para que maestros de EGB en prolongación de jornada, impartieran clases de Educación Permanente de Adultos, mediante compensación económica, a modo de horas extraordinarias. También durante esos años el Ministerio de Educación y Ciencia, como servicio propio, atendía la Educación a distancia (CENEBAD). Con todo este panorama de confluencia de personal, diferentes administraciones, coordinación..., no es de extrañar que se suscitaran diferencias y dificultades de entendimiento entre ambos colectivos.

Sin embargo es indudable que, en estos primeros años, el programa de la Diputación fue consolidándose y tomando importancia en el ámbito educativo, frente al programa del Ministerio que, por su inercia y menor apoyo desde la Administración, se fue acomodando y conformando a jugar un papel secundario frente al Programa de la Diputación. Paralelamente y organizados por la Diputación Foral, se realizan diversos cursos de Perfeccionamiento del Profesorado entre los años 1980 y 1985, imprescindibles para mejorar los aspectos metodológicos y de conocimiento de experiencias

1 Pruebas realizadas por el Instituto de Psicología de Navarra.

2 La primera contratación se llevó a cabo el 16 de enero de 1980.

3 «BON», 2 de junio de 1982.

4 «BOE», 11 de agosto de 1982.

5 «BOE», 17 de octubre de 1983.

en otras Comunidades Autónomas[6]. La aparición del Libro Blanco sobre la Educación Permanente de Adultos[7], será motivo de reflexión y debate.

Localidades atendidas

¿Cómo se asignaron los maestros a las diferentes localidades? Anteriormente a la puesta en funcionamiento del programa, los Ayuntamientos interesados en que se impartieran clases de Educación Permanente de Adultos, habían realizado a la Diputación Foral la solicitud correspondiente. De todas estas solicitudes se seleccionaron 34 localidades. La mayor parte de solicitudes correspondía a la Merindad de Tudela que se atendían diez localidades con doce maestros. Pamplona en cinco Colegios Públicos, se encargaban diez maestros de las clases. El resto de maestros atendía las localidades de la Merindad de Tafalla y Estella, principalmente, a razón de un maestro por localidad, y la Comarca de Pamplona en la misma proporción. En esta distribución de localidades y maestros sucedieron curiosidades como que Alsasua fuera atendida por un sólo maestro y Lezáun por otro, cuando la proporción de habitantes y número de alumnos inscritos era lógicamente muy favorable a la primera localidad[8].

En los cursos posteriores, se continuó con la misma proporción de localidades y maestros y se introducen algunas modificaciones organizativas como las siguientes:

- Se realiza una zonificación de las aulas atendiendo a razones de proximidad geográfica, para coordinar y mantener reuniones de trabajo del profesor.
- Se amplia la oferta de Educación Permanente de Adultos, procurando llegar al mayor número de localidades posibles.
- Se introducen modificaciones organizativas acordes con la evolución del Programa, pero siempre manteniendo el principio inicial que fueran los Ayuntamientos quienes canalizaran en sus localidades la infraestructura y responsabilidad.

Alumnado

En relación con los alumnos, deberemos apuntar las siguientes consideraciones;

a. Las inscripciones se canalizan a través de los Ayuntamientos correspondientes.

b. Los alumnos por su proveniencia y motivación se pueden clasificar:

- Provenientes del fracaso escolar de la EGB.
- Adultos con intereses de ampliar sus conocimientos y la obtención de una titulación académica.
- Adultos con necesidades de alfabetización.

c. Los datos existentes en cuanto al alumnado, de una manera global, son los siguientes[9].

- Alumnos matriculados por curso; entre 1.200 y 1.300.
- Obtienen el Graduado Escolar: 50 % / 60 % de los que se presentan.
- Alumnos de Alfabetización: entre 250 y 300.

---

6 A. A. N., Educación, Relación de cursos de Perfeccionamiento, en Memorias de EPA. S. C.

7 Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

8 Memorias EPA.

9 Datos del alumnado en Memorias EPA.

Dificultades y problemas administrativos

La Diputación Foral de Navarra pone en marcha el Programa sin conocer realmente las circunstancias en las que debería basarse y la normativa a observar, derivada de la Ley General de Educación de 1970. En primer lugar hay que tener presente que las competencias en materia de Educación correspondían al Ministerio de Educación y Ciencia. Es por ello que las primeras disposiciones de cumplimiento de la legalidad en materia de Educación de Adultos, las va a demandar el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Delegación Provincial[10]. Durante el curso 1979/1980, el Ministerio de Educación y Ciencia exige, entre otros, los siguientes preceptos;

- Seguimiento y control del programa a través de la Inspección Técnica de EGB en Navarra.
- Cumplimiento de calendario de exámenes y confección de pruebas, coordinadas y visadas por la Inspección Técnica como cualquier Centro con autorización y homologación para poder impartir Educación Permanente de Adultos y titulaciones académicas.
- Organización y clasificación de los Centros en que se imparte Educación Permanente de Adultos, según la Orden Ministerial de 14/2/74.

Esta Planificación exigida por parte de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, choca de manera frontal con el colectivo de profesores dependientes del Gobierno de Navarra que se manifestarán y elevarán protestas ante la Delegación Provincial por la actuación ministerial, por entender que el programa de Educación Permanente de Adultos de la Diputación Foral, era público y con competencias propias a todos los efectos.

Al carecer de competencias de forma oficial el Curso Escolar 1980/81, la Diputación Foral de Navarra solicita autorización «para impartir las clases de adultos a nivel de EGB...». La concesión a tal fin se firma el 2 de marzo de 1981. En cursos sucesivos y hasta la asunción de transferencias por parte del Gobierno de Navarra en 1991 fueron concediéndose progresivas autorizaciones. Las interferencias entre el Ministerio y el Programa de la Diputación Foral, se sucedieron en estos primeros cursos. A modo de ejemplo citaré dos:

- Durante el curso 1980/81, el Ministerio de Educación y Ciencia aprueba para Navarra una notable dotación económica para que el programa de Educación Permanente de Adultos pueda ser impartido en régimen de tiempo parcial o «horas extraordinarias». Esta medida del Ministerio parece tanto más improcedente cuanto que la Diputación Foral ya había mantenido contactos con representantes del Ministerio de Educación y Ciencia para reconocer y homologar el Programa.
- La creación en 1982 de un Centro para Educación Permanente de Adultos «a tiempo completo» en Navarra por parte del Ministerio de Educación y Ciencia[11].

Todas estas circunstancias suponen un detrimento para las relaciones con la Diputación Foral, que alcanza de alguna manera al profesorado y a la normalización del programa. En otro contexto diferente al anterior hay que hacer mención a dificultades existentes relativas a la organización docente.

- En no pocos Centro de Enseñanza se ponen dificultades para la impartición de clases en horario nocturno, como pueden ser: negativa a utilizar material escolar, posibilidad de utilización de las aulas, rechazo expreso del programa por parte de algún claustro...
- Utilización de los locales municipales o parroquiales con limitadas posibilidades para impartir clases en condiciones mínimas.

10 Orden Ministerial, 11-IX-1972.

11 «BOE», 11 de agosto de 1982.

- La convivencia de un alumnado adulto con alumnos procedentes del fracaso escolar de la EGB, provocará no pocas dificultades y problemas tanto de adaptación entre ellos como de aplicar un método acorde con las características e intereses de unos y otros.

Evolución del Programa

Los años que transcurren entre 1979 y 1985, asistimos a tres momentos o etapas dentro del Programa de Educación Permanente de Adultos, que las podemos clasificar y definir de la siguiente manera.

Etapa de iniciación 1979-1982

Destaca por su afán de encontrar una identidad propia que se diferencie en sus planteamientos metodológicos de la EGB y que se caracterice por acercarse al mundo del adulto.

Podemos destacar los siguientes momentos:

a. El programa solamente atiende la Educación Permanente de Adultos a nivel de EGB, estructurando paulatinamente cuatro grados de enseñanza.

- Graduado Escolar.
- Pregraduado (1.º nivel de Graduado Escolar).
- Neolectores.
- Alfabetización.

b. Los inicios del programa adolecen de Coordinación, Programación y Objetivos. Se desconoce la metodología y las disposiciones legales vigentes, motivo este último de conflictos con la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.

c. Hasta 1982 no se fija con carácter definitivo la plantilla del profesorado para el Programa de Educación Permanente de Adultos[12].

d. A finales de esta etapa se cuenta con personal en tareas de coordinación y seguimiento y la consignación presupuestaria de gasto para material y equipamiento del programa.

Etapa de consolidación 1982-1983

El programa de Educación Permanente de Adultos entra en una etapa de consolidación y perfeccionamiento e inicia un programa denominado de Formación y Capacitación Profesional a través de cursillos específicos. Los aspectos más significativos fueron los siguientes:

a. Aprovechar los Centros de Formación Profesional dependientes de la Diputación Foral para coordinar e impartir la mayoría de cursillos de carácter profesional[13].

b. Cada uno de estos Centros, atiende una zona geográfica de influencia a través de un coordinador de zona. Desde los Ayuntamientos se realiza la oferta de cursos, inscripciones, búsqueda de expertos para la realización de los cursos y cesión de locales municipales para la impartición de cursos en la localidad correspondiente.

c. La Diputación Foral asume el gasto total de cada actividad técnico profesional. Los alumnos pagan una cantidad simbólica. Para hacernos cargo del volumnen que se alcanza en este período a modo de ilustración, se aportan los siguientes datos correspondientes a 1982, de cursillos técnico profesionales:

- 8.271 participantes en cursillos.
- 416 grupos distintos de alumnos.

12 Publicación por el Gobierno de Navarra, septiembre, 1994.

13 Memoria Curso 1981-82.

- 297 monitores contratados.
- 47.000.000 de inversión realizada.
- 102 poblaciones atendidas.

d. Paralelamente se crea el programa de «Cursos Técnicos Profesionales para personal en paro» en colaboración con el INEM. Las líneas de actuación y desarrollo de este programa están mediatizadas por la legislación que se elabora y que se concreta en el denominado «Plan FIP»[14].

e. Completando la oferta de formación profesional que asume el programa de Educación y Promoción de Adultos, se crea para el curso de 1982/83 el Programa de Talleres Profesionales para jóvenes desescolarizados, en colaboración con el Ayuntamiento de Pamplona[15].

Etapa de diversificación 1983-1985

El programa de Educación Permanente de Adultos se estructura en campos diferenciados no sólo en cuanto a la temática, sino organizativa y presupuestariamente. Ya no es el programa que iniciaba su andadura en 1979 de manera ilusionada y dubitativa. Se ha convertido en un programa amplio en cuanto a la oferta, fuerte en relación al presupuesto y ambicioso en cuanto a sus objetivos. La separación del área técnico profesional es total y absoluta con el programa de Educación Permanente de Adultos a nivel de EGB y cabe citar de manera individualizada cuatro áreas dentro del Programa:

- Programa de Educación Permanente de Adultos a nivel de EGB.
- Programa de Formación y Capacitación Profesional.
- Cursos para personas en paro.
- Talleres para jóvenes desescolarizados.
- Atención a Minorías Étnicas.

El campo Técnico Profesional «ensombrece» y desplaza a un segundo plano al área de niveles básicos de enseñanza. Tal es así que en adelante la denominación será diferente: La primera se mantendrá con el nombre original de Educación Permanente de Adultos y la segunda como Educación y Promoción de Adultos. Solamente comparten la manera abreviada de como se le conoce: E.P.A., que con el transcurrir del tiempo no será ni eso, porque al área profesional se le conocerá con el nombre de Formación Ocupacional y Capacitación Profesional (F.O.C.A.P.). Pero esto ya no es tema de este trabajo.

Conclusiones

Siempre supone un gran esfuerzo valorar acontecimientos históricos, los pasados porque son lejanos y llenos de lagunas y situaciones por descubrir, los presentes porque al formar parte de ellos, siempre entra en juego la subjetividad por las cosas. Siendo consciente de estas y otras limitaciones, éstas son las conclusiones;

- El Programa de Educación Permanente de Adultos ha constituido en Navarra un proceso educativo que ha ido evolucionando intentando en todo momento aproximarse al concepto de educación recurrente y al aprovechamiento de todos los recursos que a lo largo de la vida del hombre deben ofrecerse para su continuo proceso madurativo, como enriquecimiento personal y social. Los comienzos del Programa y su desarrollo posterior nos indican que en todo momento se pretendió combinar un servicio educativo necesario y escasamente atendido, con una amplia oferta formativa al alcance del ciudadano.
- El Programa quería superar la mera alfabetización y la Educación reglada en la idea de Cultura Popular. Si en otras Comunidades alcanzaron amplia repercusión, a través de los orga-

14 Informe sobre curso para personas en paro, 1982.

15 Memoria sobre Talleres Profesionales para jóvenes desescolarizados.

nismos oficiales los Centros de Cultura Popular y/o las Universidades Populares, en Navarra se canalizó a través del Programa de Educación Permanente de Adultos.

- Desde organismos públicos como la Diputación Foral, el Instituto Nacional de Empleo, Ayuntamientos, etcétera..., se dispuso de apoyos humanos y abundantes medios económicos, personal y materiales, que contribuyeron a promocionar y perfeccionar el Programa en las diferentes áreas en que actuaba. Pero también es justo reconocer que motivaron ciertos «desenfoques». Pensemos, por ejemplo, en las becas y ayudas para personas en paro, subvenciones a Centros Colaboradores y Ayuntamientos.
- No es menos cierto también que desde los mencionados organismos públicos citados se pretendió rentabilizar política y socialmente. El período de tiempo al que nos referimos tenía unas connotaciones muy concretas, la transición política, el asentamiento democrático y las valoraciones habría que enmarcarlas en esas coordenadas, para ser justos y equilibrados.

Bibliografía

Memorias de Educación Permanente de Adultos en Navarra de los Cursos Escolares entre 1979 y 1985.

Libro Blanco de Educación Permanente de Adultos. 1984, Ministerio de Educación y Ciencia.

Documentos oficiales y Actas, de los Cursos Escolares entre 1979 y 1985 sobre Educación de Adultos.

Legislación relativa a la Educación Permanente de Adultos. «BON» de 2 de junio de 1982, «BOE», 11 de agosto de 1982, «BOE» de 17 de octubre de 1973, Orden Ministerial de 11-9-1972.

El campo Técnico Profesional ensombrece y desplaza a un segundo plano al área de niveles básicos de enseñanza. Tal es así que en adelante la denominación será diferente. La primera se mantendrá con el nombre original de Educación Permanente de Adultos y la segunda como Educación y Promoción de Adultos. Solamente comparten la denominación de como se le conocerá E.P.A.

Ayuntamientos, alcaldes... se dirigen de apoyos humanos y adquisiciones medios económicos, pero del transcurrir del tiempo no será ni eso. Por otra parte —se le conocerá con el nombre de Educación Ocupacional y Capacitación Profesional— en Educación y Promoción de Adultos, esto ya no es cosa personal y mayoritaria que contribuyeron a promocionar y perfeccionar el programa en las diferentes áreas en que actuaba. Pero también es justo reconocer que motivaron otros dos aliados. Pensemos, por ejemplo, en las bocas y ayudas para personas en paro, subvenciones a Centros Colaboradores y Ayuntamientos.

Siempre supone un gran esfuerzo valorar acontecimientos históricos, los pasados ocurren en la memoria, los originales pertenecen a otras situaciones por descubrir. Es difícil analizar política y socialmente ellos, siempre entra en juego la subjetividad por las cosas. Siendo consciente de estas y otras limitaciones, éstas son las conclusiones:

- El Programa de Educación Permanente de Adultos ha constituido en Navarra un proceso educativo que ha ido evolucionando intentando en todo momento aproximarse al concepto de educación recurrente y al aprovechamiento de todos los recursos que a lo largo de la vida del hombre deben ofrecerse para su continuo proceso madurativo, como enriquecimiento personal y social. Los comienzos del Programa y su desarrollo posterior nos indican que en todo momento se pretendió combinar un servicio educativo necesario y escasamente atendido, con una amplia oferta formativa al alcance del ciudadano.

- El Programa quería superar la mera alfabetización y la Educación reglada en la idea de Cultura Popular. Si en otras Comunidades alcanzaron amplia repercusión, a través de los orga-

nismos oficiales los Centros de Cultura Popular y/o las Universidades Populares, en Navarra se canalizó a través del Programa de Educación Permanente de Adultos.

- Desde organismos públicos como la Diputación Foral, el Instituto Nacional de Empleo y los humanos y adquisiciones medios económicos, pero del transcurrir del tiempo no será ni eso, cos, personal y mayoritaria que contribuyeron a promocionar y perfeccionar el programa en las diferentes áreas en que actuaba. Pero también es justo reconocer que motivaron otros dos aliados. Pensemos, por ejemplo, en las bocas y ayudas para personas en paro, subvenciones a Centros Colaboradores y Ayuntamientos.

Siempre supone un gran esfuerzo valorar acontecimientos históricos, los pasados ocurren en la memoria, los originales pertenecen a otras situaciones por descubrir. Es difícil analizar política y socialmente ellos, siempre entra en juego la subjetividad por las cosas. Siendo consciente de estas y otras limitaciones, éstas son las conclusiones:

- El Programa de Educación Permanente de Adultos ha constituido en Navarra un proceso educativo que ha ido evolucionando intentando en todo momento aproximarse al concepto de educación recurrente y al aprovechamiento de todos los recursos que a lo largo de la vida del hombre deben ofrecerse para su continuo proceso madurativo, como enriquecimiento personal y social. Los comienzos del Programa y su desarrollo posterior nos indican que en todo momento se pretendió combinar un servicio educativo necesario y escasamente atendido, con una amplia oferta formativa al alcance del ciudadano.

- El Programa quería superar la mera alfabetización y la Educación reglada en la idea de Cultura Popular. Si en otras Comunidades alcanzaron amplia repercusión, a través de los orga-

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ADULTOS EN NAVARRA

Mikaela Erviti

Introducción

La Formación Profesional de Adultos se podría definir como la tarea permanente orientada hacia el desarrollo social y económico, que proporciona al trabajador el acceso a los diferentes niveles de cualificación profesional al tiempo que le sirve de promoción social.

Esta investigación forma parte de un trabajo más amplio sobre la evolución de la Formación Profesional en Navarra, en el que me encuentro trabajando actualmente. Se trata de una realidad educativa de carácter provincial, pero inmersa en una legislación nacional, aunque con connotaciones especiales.

El estudio lo divido en tres partes, que no se suceden necesariamente en el tiempo, sino que, durante algún período, transcurren paralelamente. En la primera hago una breve relación de las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en este campo en Navarra, en las que, de alguna manera, interviene la Diputación Foral: Escuelas de Artes y Oficios, clases nocturnas en las Escuelas de Trabajo de Navarra, etc. La segunda y tercera partes se refieren a colectivos más específicos; la Formación Profesional Ocupacional, nacida para dar respuesta a la situación de desempleo creciente, y el programa de Talleres Profesionales, dedicado a jóvenes entre catorce y diecisiete años de difícil escolarización y con bajo nivel de rendimiento.

Las fuentes utilizadas han sido esencialmente primarias: Boletines del Estado y de Navarra, Actas de Diputación, Archivos de Centros, Memorias, etc., que me han proporcionado información de primera mano. También me ha sido de gran utilidad la bibliografía, tanto nacional como local, que me proporciona, además de la contextualización, una visión más amplia y diferente del tema.

Formación Profesional de Adultos en Navarra

Durante bastantes años, hasta 1970, la Formación Profesional de Adultos se encuentra carente de leyes, que le ayuden a su funcionamiento, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), sin que esto quiera decir que no se hayan hecho esfuerzos tanto desde este como desde otros ministerios: el de Trabajo, Comercio, Agricultura, Ejército, etc., y de diferentes organizaciones: Sección Femenina, Organización Sindical, organizaciones empresariales, etc.[1] De la misma manera que una serie de entidades privadas tanto religiosas como laicas. Me limitaré a lo más reseñable ocurrido en Navarra en este campo. Por transformación de la Escuela Municipal de Dibujo fundada por el Ayuntamiento en 1828, Navarra contaba con la *Escuela Municipal de Oficios de Pamplona* desde 1873. La Diputación desde su comienzo alienta la idea y colabora tanto económica como administrativamen-

1 La Promoción Profesional de Adultos queda regulada por el MEC que, por primera vez, se responsabiliza por medio de la Ley General de 1970 que, en su art. 43, dice textualmente: «La actualización de la reconversión profesional en servicio se realizará en cursos organizados por el MEC y otros departamentos ministeriales y por la Organización Sindical, las entidades, empresas o sectores interesados». Esta labor requería la coordinación de varios ministerios que respaldaran la iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia como señala el art. 45: «Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo respecto de las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivados de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social, así como de la que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria».

te[2]. La enseñanza estaba distribuida en cuatro secciones: artística, comercial, industrial y enseñanzas profesionales de la mujer. Con el paso del tiempo ha tenido que adaptarse a las diferentes reglamentaciones dictadas para el desarrollo de sus actividades.

En 1946, la Diputación crea las Escuelas de Trabajo de Navarra, firmando el año siguiente un Convenio con la Sociedad San Francisco de Sales, presente en Pamplona desde 1927, para regentarlas[3]. El mismo año comienzan, con 70 alumnos, las *Escuelas Nocturnas* para jóvenes aprendices mecánicos que, después de acabar sus horas de fábrica o de taller acuden a las Escuelas Salesianas de siete a nueve de la noche, para una mayor capacitación, concretándose la enseñanza sólo en el oficio. Durante tres años reciben conocimientos tanto teóricos como prácticos que les orienten en su actuación profesional y les faciliten la solución a los problemas de la vida cotidiana: el primer año se centra en trabajo de lima, el segundo en torno y el tercero preferentemente en fresa y manejo de otras máquinas y herramientas. Con el paso del tiempo se consolida de tal manera que en diez años el número de alumnos casi se cuadruplica, ampliándose progresivamente la oferta de estudios.

Posteriormente, en 1949, se crea la *Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Corella,* con capacidad para 300 alumnos[4]. A pesar de ser un centro ministerial desde sus inicios, la Diputación concede subvenciones anuales de 100.000 pesetas, para gastos de funcionamiento del centro que no se hallen satisfechos por el Ministerio o por los alumnos[5]. Inicia sus actividades con dos Secciones Generales: artística y comercial, más adelante, debe transformarse a exigencias de los nuevos Planes de Estudio.

Desde 1961, la *Escuela-Taller Virgen del Camino de Pamplona,* dependiente de la Delegación de Sindicatos, venía impartiendo enseñanzas en los grados de Iniciación y Oficialía, y es utilizada para otras actividades docentes de carácter profesional, como las clases de régimen nocturno y los cursos intensivos de Formación Ocupacional[6]. Años más tarde, se crea la *Escuela de Artes Aplicadas de Cintruénigo,* por iniciativa del Ayuntamiento, parroquia y algunos industriales del alabastro y con el visto bueno de la Diputación que se compromete a correr con el déficit anual de la Escuela[7].

Colaboración con el PPO[8]

Desde 1966, la Diputación venía estableciendo contactos, tanto con la Delegación Sindical como con Ministerio de Trabajo, a fin de colaborar en los cursos que se venían impartiendo en la Escuela Virgen de Camino y de instalar en Navarra las Es-

2 Oroz Zabaleta, L.: *Legislación Administrativa de Navarra.* Imprenta Provincial, 1923. Escribe así sobre la Escuela de Artes y Oficios: «Tiene por objeto facilitar la enseñanza de los conocimientos necesarios para la educación teórico-práctica de los obreros que se dedican a los diversos oficios y artes mecánicas e industriales, se rige por el reglamento aprobado en 1896.
Es independiente por completo del Estado, así en su organización y enseñanza como en su sostenimiento, éste corre a cargo de la Diputación y del Ayuntamiento, cuyas Corporaciones eligen dos individuos cada uno, en su seno para formar el Consejo de Inspección y Dirección del establecimiento. Todos los acuerdos que supongan aumento en el presupuesto de la Escuela, tienen que ser aprobados por las Corporaciones respectivas a las que corresponde también sancionar las cuentas. La Diputación contribuye con la cantidad fija de 5.000 pesetas anuales».

3 Archivo Administrativo de Navarra. Acta de Diputación del 3 de enero de 1947.

4 Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1949.

5 Archivo General de Navarra. Acta de Diputación de 2 de febrero de 1952.

6 La Formación Ocupacional es el tipo de Formación Profesional al margen de la reglada académicamente, tiene por finalidad la preparación intensiva para realizar una tarea profesional, va dirigida específicamente a personas en paro.

7 Acuerdo de Diputación de 4 de diciembre de 1971.

8 El Ministerio de Trabajo, en abril de 1964, coincidiendo con el primer Plan de Desarrollo Económico y Social, pone en marcha el denominado Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO), pensado especialmente para la promoción de los obreros.

cuelas de Formación Profesional Acelerada[9]. Para el desarrollo de las actividades, en 1970, ofrece al PPO las Escuelas del Patronato de Formación Profesional, dependientes de la Diputación[10]. Entre los cursillos deberían incluirse también los de Agricultura, ya que contaba con infraestructura para ello y este tipo de enseñanzas dependían del Ministerio de Agricultura[11].

La Formación Profesional de Adultos sigue inquietando a la Diputación que, con el Ministerio de Trabajo, estudia la posibilidad de crear un centro fijo del PPO en Pamplona, especificando que está dispuesta a proporcionar el local[12]. Unos años más tarde, en 1972, aquel proyecto inicial se hace realidad materializando la oferta del solar por parte de la Diputación[13].

Convenio

Dentro del Plan Nacional de Formación Profesional de Trabajadores del Ministerio de Trabajo, constituye un aspecto importante la política de convenios de colaboración con distintas entidades y centros colaboradores. La Diputación de Navarra venía llevando a cabo una intensa labor de Formación Profesional manifestada en la creación, promoción y sostenimiento de una importante red de Escuelas y Centros de Enseñanza Técnica de Grado Medio y destinando cantidades considerables a becas. En 1973 establece un convenio de colaboración en las tareas de promoción y formación de trabajadores entre el Ministerio de Trabajo y la Diputación[14]. El objetivo principal era regular la aportación de Navarra, con el fin de cooperar en el Plan Nacional de Promoción Profesional de Trabajadores Adultos del Ministerio de Trabajo, y demás acciones formativas. Estaba dirigido a trabajadores residentes en Navarra e hijos en forma de:

- Subvenciones y ayudas económicas.
- Becas para seguir estudios en Universidades Laborales.
- Ayudas y becas para seguir cursos de formación empresarial en otros centros similares.
- Subvenciones para gastos generales: instalaciones materiales, etc., en PPO.

La aportación de la Diputación consistía en:

- Alquiler y acondicionamiento de locales.
- Gastos de luz, agua, calefacción, teléfono, dotaciones didácticas.
- Mantenimiento y conservación de locales.
- Gastos de personal subalterno.
- Alojamiento y manutención de alumnos no residentes en el lugar del cursillo.
- Gastos de transporte de alumnos al lugar del cursillo.
- Gastos de expertos y monitores del P.P.O.

El P.P.O. con cargo a sus recursos colaboraba con:

- Monitores de materias básicas.
- Cuadernos y guías didácticas.
- Asistencia de tipo técnico.
- Material de consumo necesario para cada curso.

La dirección técnica y la selección y orientación de los alumnos correría a cargo del PPO, esta última,

9 Son cursos que se imparten desde 1957, bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo, en los que se capacita a los trabajadores para especializaciones muy concretas mediante cursos breves e intensivos.

10 Desde 1946 existían las Escuelas de Salesianos en Pamplona y San José Obrero de Tudela. Por acuerdo de Diputación del 23 de noviembre de 1957 se crean las Escuelas: Estella, Tafalla, Alsasua y Lumbier; para 1970, fecha de la oferta, cuenta ya con la creación de otras en: Elizondo, Leiza, Vera de Bidasoa, Peralta, Lacunza, Fontellas (Tudela).

11 La Diputación tenía en vigor un Programa de Promoción Agrícola, acordado el 8 de octubre de 1965, con una duración de diez años, y un presupuesto extraordinario de 1.483 millones de pesetas.

12 Sesión de Diputación del 4 de marzo de 1972.

13 Acuerdo de Diputación de 2 de junio de 1972.

14 Acuerdo de Diputación del 23 de mayo de 1973.

con la colaboración técnica de los servicios de la Diputación Foral. Éste ofrece a la Diputación su colaboración en el perfeccionamiento del personal docente de los Centros de Formación Profesional de Navarra a través del Patronato de Formación Profesional. Para coordinar las tareas, formarán parte de éste, un representante del Ministerio de Trabajo, el Gerente Provincial del PPO y el Delegado Provincial de Mutualidades Laborales.

Este convenio tiene una duración de dos años, y es renovado cada año hasta que, en 1980, la Diputación Foral inicia conversaciones para la redacción de uno nuevo en colaboración con el INEM, organismo autónomo adscrito al Ministerio de Trabajo, que asume las actividades encomendadas al PPO[15].

La Educación y Promoción de Adultos (EPA), y la Formación Profesional

Hasta el 1979-80, la Diputación Foral se limitaba a subvencionar el 75% de los Ayuntamientos que con profesorado de EGB del MEC atendían a grupos de adultos, es en este curso cuando decide satisfacer por sus propios medios la demanda creciente de Formación Básica de Adultos. Crea una infraestructura material para llevar a cabo el programa de la Educación y Promoción de Adultos (E.P.A.) que inicia su andadura en 1980[16].

Consolidado el programa, la Diputación desea ampliar el campo de actuación a otras áreas de Perfeccionamiento Personal y Profesional. Para ello estudia el modelo de las Universidades Populares por si puede adecuarse a las necesidades de Navarra; pero se opta por un modelo propio en el que haya una colaboración entre la Diputación, los Ayuntamientos y cuantas instituciones puedan ofrecer un esfuerzo a este programa. En mayo de 1981, después de un sondeo por todas las zonas para detectar la posible demanda de estos cursos, reúne a los Ayuntamientos para explicar los objetivos del programa y ver la disposición que tienen para colaborar en él. Es a principios de 1981-82 cuando se extiende EPA a la Formación Profesional con cursos reglados y no reglados, algunos de ellos en colaboración con el INEM.

En el último trimestre de este año se inician ya 146 cursos, de los cuales: 12 son «reglados» para la obtención del título de F.P. 1 y 134 «no reglados» para Perfeccionamiento Personal y Profesional con un presupuesto de 11.248.000 pesetas para este trimestre. El reparto de clases y alumnos por zonas sería el siguiente:

ZONAS	CURSOS	ALUMNOS
Zona de Tudela	55	1.977
Zona de Tafalla	23	460
Pamplona-Leiza-Lacunza	23	450
Zona Lumbier Norte	20	350
Zona Vera-Baztán	25	350
TOTALES	146	2.687[17]

15 Acuerdo de Diputación de 2 de mayo de 1980.

16 EPA, equivale en este caso a Educación y Promoción de Adultos, es un Departamento del Patronato de Formación Profesional al principio y del Instituto de Formación Profesional desde 1982, en que toma el relevo como organismo autónomo creado por el Gobierno de Navarra, y con competencias definidas en la Promoción y Educación de Adultos.

17 Datos recogidos de la Memoria de actividades del Patronato, año 1981-82.

En 1982, los campos de EPA se han ampliado y llegan a:

- E.G.B., Cultura Básica.
- Perfeccionamiento Profesional y Personal.
- Talleres para jóvenes no escolarizados.
- Cursos profesionales para personas en paro, en colaboración con INEM y empresas.

En este año se consolida el programa de EPA dedicado al Perfeccionamiento Personal y Profesional, trabaja en elevar la calidad de los cursos, elabora el catálogo orientativo de los mismos y reafirma los cargos de los coordinadores de zona como jefes de Departamento de EPA en sus escuelas respectivas y se presta atención a la adquisición de elementos didácticos para estos cursos. En 1983, los centros de Formación Profesional se consideran como centros colaboradores del INEM y ofertan sus servicios en el área de reciclaje y actualización profesionales. Para este curso, es necesario establecer un orden de prioridades, ya que la demanda es grande y no se puede atender con los recursos económicos disponibles. Se amplía la colaboración con empresas para el reciclaje y actualización de trabajadores: SEAT, POTASAS, PONSAL. Se inician las actividades de tipo artesanal centradas en los cursos de Cantería y Vidriería artística impartidos en Tafalla.

La Formación Profesional Ocupacional

Al estudiar el componente social de los alumnos matriculados en los cursos de Perfeccionamiento Profesional y Personal durante el primer semestre del 1982, se observa la abundancia de personas en desempleo, que difícilmente podrá hacer frente a la aportación económica para material fungible, a pesar de haberles reducido al 50% su aportación. Ante esta situación, la Diputación, destina 10.301.942 pesetas, con carácter de beca, dirigida a las personas mayores de 16 años, en situación de desempleo, que participen en estos cursos[18].

Este mismo año, como consecuencia de la asignación de recursos por el Gobierno central, a raíz del Acuerdo Nacional de Empleo, para ayudar en la lucha contra el paro, la Diputación Foral decide la colaboración con el INEM a fin de programar e impartir cursos específicos para estos colectivos[19].

El INEM planifica y oferta los cursos, procede a la inscripción y selección de los alumnos, elabora la programación, evalúa los resultados de la misma y extiende el diploma acreditativo a los alumnos asistentes, asegura a los participantes, pone a disposición su centro y en algún caso proporciona el experto. La Diputación Foral (EPA) paga: profesores, expertos y material preciso para estos cursos. Los Ayuntamientos, en muchos casos, además de colaborar con la preinscripción, proporcionan locales. Los integrantes pueden acogerse a las ayudas que establece el Acuerdo Nacional de Empleo (ANE), Fondo de Protección al Desempleo. Los cursos programados tienen como características principales: una gran variedad temática e imprevisibilidad en cuanto a la programación. Esta variedad va desde Corte y Confección, Dibujo y Pintura hasta cursos de Perfeccionamiento Profesional en diversas profesiones: Fontanería, Electricidad, Cultivos bajo plástico, Cantería, Agricultura, Automatismos, Lógica digital, etc., dependiendo de la demanda existente en cada zona. De mutuo acuerdo EPA-INEM elaboran la oferta concreta de cursos en los que hay inscripción suficiente, dividiéndolos en dos clases: cursos básicos y de perfeccionamiento. La actividad realizada en 1982, se concreta en 1.640 parados inscritos, de los que 1.140 participan en 38 especialidades diferentes con 25.000.000 de pesetas destinadas para su desarrollo. En 1983 aumenta el número de participantes llegando a 1.909, repartidos en 102 grupos, la Diputación destina 38.844.200 de pesetas, en los que incluye los cursos de los trabajadores en regulación de empleo (SEAT), y la demanda de la Coordinadora de Disminuidos Físicos de Navarra, destinada a cursos de Confección Industrial con la finalidad de constituir una cooperativa de trabajo

18 Acuerdo de Diputación de 4 de marzo de 1982.

19 Acuerdo de Diputación del 30 de mayo de 1982.

por subcontratación para la empresa de confección NOSA. En 1988 se fijan seis zonas de coordinación de Promoción y Formación Profesional y Personal de Adultos, cada una de las cuales ubica su centro de actuación a efectos de gestión en las Escuelas de Formación Profesional:

- Zona de Tudela, en la E.T.P. de Tudela.
- Zona de Estella, en la E.T.P. de Estella.
- Zona de Tafalla, en la E.T.P. de Tafalla.
- Zona de Pamplona-Barranca, en la E.T.P. Sanitaria Pamplona.
- Zona de Montaña, en la E.T.P. de Lumbier.
- Zona de Vera-Baztán, en la E.T.P. de Vera de Bidasoa[20].

Cada Escuela Técnico Profesional correspondiente, presta todo el apoyo administrativo necesario para el desarrollo ágil y correcto de las actividades de este Departamento.

Talleres Profesionales

La idea de hacer algo por los muchachos desescolarizados de 14 a 17 años venía siendo una reivindicación social. El Patronato de Formación Profesional de Navarra intenta buscar una solución, y se dirige al PPO para que estudie la posibilidad de dar unos cursos especializados que capaciten a los interesados, según sus aptitudes, en el orden profesional[21]. Posteriormente, el Gobierno de Navarra realiza nuevos intentos, forma una Comisión que reajuste los programas y metodología de la Formación Profesional I, transforma Ntra. Sra. del Camino de Huarte, pero el número de jóvenes que permanecen desescolarizados es considerable, la situación de fracaso escolar destaca como la causa principal, por lo que busca un tipo de aprendizaje diferente al escolar, fundamentado en una práctica de tipo manipulativo que posibilite la confianza en sí mismo a partir de hacer algo útil[22].

A principios de 1982, la búsqueda había producido los efectos deseados y al parecer eficaces, la Diputación sienta las bases para la creación de los diversos Talleres de Formación Profesional para jóvenes no escolarizados de 14 a 17 años en estrecha colaboración con los Ayuntamientos respectivos[23]. Comienza así, por iniciativa del Gobierno de Navarra, el proyecto *Talleres Profesionales de Navarra,* destinado a jóvenes desescolarizados entre 14 y 17 años[24]. Este proyecto da pie a un tipo de aprendizaje diferente del escolar, fundamentado en la práctica de tipo manipulativo que, comenzando de cero, permita al joven ir adquiriendo confianza en sí mismo, dándole la posibilidad de una formación integral como persona y miembro de una sociedad, así como una salida profesional que de otro modo no tendría.

La estructura de los Talleres debe estar pensada para evitar los factores desencadenantes del fracaso, de aquí que el primer objetivo sea la integración personal y social en el taller. Sobre esta base, se inserta la formación en el oficio específico mediante trabajo fundamentalmente práctico, dando paso, poco a poco, a nociones teóricas de inmediata aplicación. Siempre que sea una opción personal, se le da la posibilidad de obtener el graduado escolar. Las actividades que se organicen deben ser prácticas, reales y de aplicación inmediata, escalonadas y con el grado de dificultad suficiente para que el joven no se desanime si no la consigue, antes al contrario, le motive a seguir adelante. El grado de exigencia es diferente para cada joven. Si se desea conseguir los objetivos propuestos, es necesario que los jóvenes estén

20 Acuerdo del Instituto de Formación Profesional de 29 de junio de 1988.

21 Sesión de la Comisión Permanente del Patronato de 13 de marzo de 1974.

22 El centro Ntra. Sra. del Camino venía funcionando como reformatorio y en 1979, la nueva Diputación Foral lo transforma en Escuela de Formación Profesional, dedicada preferentemente al alumnado de difícil escolaridad y bajo nivel académico.

23 Sesión de Diputación de 25 de enero de 1982.

24 Acuerdo de Diputación de 4 de febrero de 1982.

motivados, por ello, cobra una fuerza especial tanto los materiales como la acción tutorial. Los distintos Ayuntamientos aportan los locales y el programa se encarga de su habilitación y adaptación. Se hace un estudio económico de las necesidades a cubrir y la Diputación no escatima esfuerzos. Tres años más tarde se modifican los criterios de colaboración de los Ayuntamientos, que deben aportar, tanto el local y su matenimiento, como uno de los profesores de taller.

El Instituto de Formación Profesional colabora con:

- La adaptación funcional del local para taller: aula, servicios, vestuarios, etc.
- La dotación de maquinarias y herramientas.
- El material fungible para la actividad docente.
- Uno de los dos profesores en prácticas.
- El apoyo técnico y psico-social del centro de recursos.

Las normas básicas generales de convivencia y exigencia son mínimas y se pueden concretar en:

- Asistencia continuada.
- Puntualidad.
- Actitud de rendimiento acorde con sus posibilidades.
- Cuidado de los materiales y trabajo en equipo.

El menor tiempo de estancia en el taller será de un año. La salida definitiva del taller se llevará a cabo en junio del segundo año. Una vez finalizada la estancia, cada muchacho recibe un diploma, certificando su asistencia al mismo, sin valor oficial. Igualmente, se realiza una orientación humana y profesional según cada caso, teniendo en cuenta que el centro de Recursos de Talleres, queda abierto a la atención del ex aprendiz siempre que se considere necesario, o el interesado lo solicite. En febrero de ese mismo año, el Gobierno de Navarra, pone en funcionamiento los talleres en: Pamplona (Chantrea, Milagrosa, Rochapea-San Jorge, Zona Centro Mercaderes), Burlada, Berriozar, Beriáin; dedicando 5.500.000 pesetas para acondicionamiento de los locales y 4.000.000 de pesetas para adquisición de maquinaria y material inventariable. Además se destinan 10.870.923 pesetas para sueldos y seguridad social de los contratados y 2.400.000 pesetas para gastos de funcionamiento[25]. En diciembre se aprueba la creación del taller profesional en Tudela, con Mecánica General y Automoción Agrícola. Las plazas son cubiertas mediante selección entre los profesores fijos de los centros de F.P.[26]

La fecha del comienzo es en el curso 1982-83. Se inician las actividades con:

- Taller Chantrea: Floricultura-Invernaderos, 18 jóvenes.
- Taller Milagrosa: Fontanero-Instalador eléctrico, 36 jóvenes.
- Taller San Juan: Reparación de Electrodomésticos, 36 jóvenes.
- Taller Berriozar: Mecánica-Electricidad del Automóvil, 36 jóvenes.
- Taller Rochapea: Carpintería a medida, 36 jóvenes.
- Taller Beriáin; Soldadura, Montajes, 34 jóvenes.
- Taller Burlada: Carpintería Artesanal.
- Taller Chantrea: Mecánica-Chapa-Pintura, 36 jóvenes.

Los recursos comprometidos para este curso ascienden a 35.276.376 pesetas desglosados de la siguiente manera:

25 Acuerdo de Diputación de 4 de febrero de 1982.

26 Acuerdo de Diputación de 9 de diciembre de 1982.

Inversiones en obras de locales	11.087.577
Inversiones en maquinaria	8.868.299
Personal y Seguridad Social	7.600.000
Gastos de funcionamiento	3.400.000
Alquileres de locales	1.120.000
Taller de Tudela	3.500.000
TOTAL	35.276.376[27]

Para 1984 se amplía tanto el número deTalleres como la oferta de especialidades[28]. A partir de 1985 comienza a bajar el número de alumnos que demandan esta actividad por lo se clausuran algunos de los Talleres como ocurre con el de Beriáin[29]. En 1989 se procede a la clausura del taller del Casco Viejo[30].

Conclusiones

A lo largo de este estudio, se puede ver la constante preocupación de los representantes navarros tanto en mejorar la calidad de la educación, proporcionando conocimientos profesionales a quienes lo deseaban, como en suministrar mano de obra cualificada a la sociedad navarra. La Formación Profesional fue considerada como una necesidad, bajo la doble vertiente de beneficio para el individuo, al posibilitarle un campo profesional más amplio, y como ayuda al desarrollo de la economía tanto en el campo industrial como en el agrícola. Todo esto lo hace posible, unas veces, mediante la creación de programas de apoyo al sector, como ocurre con la puesta en marcha del Programa de Promoción Agrícola de Navarra en 1965, o el de Talleres Profesionales más tarde, otras, estableciendo convenios con entidades e instituciones tanto públicas como privadas, ejemplo de ello son los convenios con la Sociedad San Francisco de Sales, PPO, INEM. La Diputación también creó sus propias estructuras administrativas, el Patronato de Formación Profesional primero, sustituido más tarde por el Instituto de Formación Profesional, con la finalidad de hacerse cargo desde el primer momento de la organización, dirección y administración de las Escuelas de Trabajo y, de cuantas se fueran creando en este campo más adelante.

En definitiva, la Diputación prestó su apoyo a quienes mostraron inquietud y capacidad para colaborar en la formación profesional, creó instituciones propias para responsabilizarse de la organización y gobierno de sus centros, y salió al paso de las necesidades tanto de los trabajadores adultos como de los jóvenes que sin ilusión ni cualificación se enfrentaban al mundo laboral, mediante convenios, en el primer caso, o creando, con sus propios medios, la infraestructura adecuada para el desarrollo de tal actividad como ocurre con el Programa de Talleres Profesionales.

Fuentes y Bibliografía

ARCHIVO GENERAL DE NAVARRA: Libros de Actas de la Diputación Foral de Navarra de 1945 a 1955.

ARCHIVO ADMINISTRATIVO: Libros de Actas de la Diputación Foral de Navarra de 1955 a 1990.

ARCHIVO MUNICIPAL DE PAMPLONA: Sección de Instrucción Pública.

27 Tanto los datos de matriculación como de presupuestos están recogidos del Informe de E.P.A. de 1982.

28 – Tres Talleres de Automoción ubicados en Berriozar, Chantrea y Tudela; especializados en Mecánica, Electricidad, Chapa y Pintura y Maquinaria Agrícola.
– Dos Talleres de Carpintería-Ebanistería, situados en Rochapea y Burlada.
– En la Milagrosa, Fontanería y Electricidad.
– Dos en San Juan, Electricidad-Reparación, Electrodomésticos-Bricolage y Peluquería.
– En Barañain, Soldadura y Forja.
– En la Chantrea, Jardinería-Floricultura.

29 Acuerdo de Diputación de 31 de mayo de 1985.

30 Acuerdo de Diputación de 27 de junio de 1989.

ÍNDICE PROGRESIVO DE LEGISLACIÓN de Ed. Aranzadi, Pamplona.

ARMAYOR, G. H. (1985): *Coordinación entre la formación Profesional y el mundo del trabajo.* Córdoba: Instituto de Ciencias de la Educación.

BASTARRICA, J. L. (1978): *Una Obra Social. Cincuenta años de presencia Salesiana en Navarra.* Pamplona: Escuela gráfica Salesiana.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO de 1946-1990

BOLETÍN OFICIAL DE NAVARRA de 1946-1990.

CORTADA CAROMINAS, R.: *Planteamiento pedagógico de la Formación Profesional Agraria. Su aplicación en España.* Barcelona.

ESCOLANO BENITO, A. (1982): *Economía e Ilustración. El origen de la Escuela Técnica en España.* Salamanca: Historia de la Educación. Vol. I.

(1990): *Gran Enciclopedia Navarra.* Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra. Tomo IV.

(1954): *Memoria de las Escuelas de Trabajo de Navarra.* Profesionales Salesianas. Fundación Aróstegui, en sus bodas de plata. Pamplona: Escuelas Salesianas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1976): *Decreto de Ordenación de la Formación Profesional.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Plan de Investigación y Formación Profesional.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1926): *La situación de las Artes y oficios en nuestra legislación.* Madrid.

MINISTERIO DE TRABAJO (1976): *Plan Nacional de Formación Profesional de Adultos.* Madrid: Ministerio de Trabajo.

OROZ ZABALETA, L.: *Legislación Administrativa de Navarra, desde 1945,* Pamplona: Imprenta Provincial.

PUELLES BENÍTEZ, M. (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea.* Barcelona: Labor.

UBIETO, A., y otros (1971): *Introducción a la Historia de España.* Barcelona: Teide.

LA PROBLEMÁTICA DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS

M.ª Luisa Sarrate Capdevilla

Introducción

En el marco de la Educación de Personas Adultas, la formación básica o fundamental es un sector de indudable relevancia. Dicha formación resulta imprescindible para adquirir y propiciar nuevos conocimientos, lograr el siempre deseado aprendizaje significativo y proporcionar una respuesta válida ante los desafíos de un mundo en continuo y acelerado cambio, que afectan en mayor medida a los adultos que carecen de la misma, dado que se encuentran más indefensos en una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en el recurso principal.

En nuestra nación, las últimas cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística, referentes al año 1991, muestran una tasa de analfabetismo del 3,28 % y de ciudadanos que no han conseguido terminar sus estudios completos del 20,8 %. La suma de ambos colectivos asciende a 8.193.300 personas. Estos datos ponen de manifiesto el gran número de ciudadanos que, por sus carencias educativas, ven mermadas sus posibilidades para conseguir la inserción y el reciclaje profesional, así como un grado aceptable de participación social, posibilitando situaciones de marginación del mercado laboral y con dificultades para alcanzar su pleno desarrollo personal y sociocultural.

El concepto de educación básica resulta complejo. Si tradicionalmente se ha equiparado con los niveles académicos de educación primaria, hoy se considera insuficiente tal grado, elevando el nivel básico a la secundaria obligatoria. Reconociendo la singularidad de este campo educativo, la Administración, a partir de finales de los años ochenta, se ha pronunciado a favor de una formación básica que sobrepasa el matiz reparador y compensatorio, introduciendo nuevos ámbitos, especialmente la formación profesional, el acceso a los niveles académicos no obligatorios y el aprendizaje de idiomas. Igualmente, la mayoría de los expertos subrayan el carácter cada vez más global de este término y la necesidad de una amplia y polivalente formación que posibilite la adaptación a las demandas de una sociedad en permanente cambio.

Recientemente hemos concluido una investigación que toma como objeto de análisis la acción educativa llevada a cabo por diversos centros públicos presenciales ubicados en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Asturias y Madrid. Entre los instrumentos elaborados de recogida de información figuran una entrevista semi-estructurada dirigida a los equipos directivos y dos cuestionarios para alumnos y profesores. El procedimiento de selección de las muestras fue sistemático y aleatorio, obteniéndose un nivel de representatividad satisfactorio. Para verificar la validez de los cuestionarios, se utilizó la prueba de validación por jueces, obteniéndose valores superiores al 94% de acuerdo. Asimismo la fiabilidad en ambos casos ha sido alta, ya que el coeficiente alfa de Cronbach mostró cocientes estandarizados superiores al 0,90. La muestra productora de datos quedó compuesta por 15 centros, 1.690 alumnos inscritos en Graduado Escolar y 168 profesores de dicho curso.

Entre la temática tratada, se ha estudiado la problemática del abandono, dado que, en última instancia, una institución se justifica por sus resultados. En este sentido, Pérez Juste (1989: 531) indica que es necesario analizar los fenómenos de persistencia y de abandono para tratar de encon-

trar aquellas variables subyacentes, de forma que desde la institución, puedan ser tomadas las medidas potenciadoras y correctoras correspondientes, cuando no las tendentes a eliminar la deserción estudiantil.

Ha de tenerse en cuenta que el principal rasgo diferenciador de la Educación de Personas Adultas es, junto con la ausencia de obligatoriedad, la de encontrarse sus protagonistas en una edad y circunstancias en las que la dedicación al aprendizaje debe compartirse con el desarrollo de un amplio cúmulo de funciones y responsabilidades, lo que ocasiona importantes limitaciones de espacio y tiempo. Existen, pues, especialmente en este sector, altas posibilidades de que se produzca el abandono, aun en contra de los propios deseos.

La deserción representa uno de los problemas a los que se enfrenta en la actualidad la Educación Básica de Adultos. Tal como indica Guillamón (1989: 539), sus consecuencias afectan tanto a la propia institución docente como a sus alumnos. Por un lado, constituye un patente indicador de ineficacia institucional y, por otro, es un exponente de la frustración de expectativas personales.

Características socioeducativas del alumnado adulto

La relación de instituciones que en nuestro país tienen como finalidad prioritaria proporcionar educación a la población adulta es extensa y muestra una gran heterogeneidad. La investigación realizada, como ya se ha indicado, se centró en los denominados *Centros de Educación de Personas Adultas,* denominados también Centros de Educación Permanente de Adultos o Centros EPA. Sus rasgos destacables son:

- Depender y estar adscritos al Ministerio de Educación o, en su caso, a las Administraciones educativas autonómicas con transferencias en la materia.
- Atender, prioritariamente, la demanda de enseñanza básica reglada (anualmente se registran índices en torno al 45 % de inscritos en dicho nivel), sin por ello relegar la enseñanza no formal en los ámbitos laboral y sociocultural.
- Su personal docente lo forman funcionarios del Cuerpo de Maestros. También suelen estar implicadas personas voluntarias o remuneradas que imparten cursos de enseñanza no formal.
- En orden a facilitar el acceso del adulto a la educación, funcionan a pleno tiempo, esto es en jornada de mañana, tarde y noche.
- El único requisito exigido al alumnado es el haber superado la edad de escolaridad obligatoria.

Estos Centros participan, en cierta medida, de las características de las instituciones del sistema escolar, pero, a la vez, presentan rasgos específicos y diferenciales que les distancian de ellas. Además de las ya indicadas anteriormente, la principal se deriva de dirigirse y acoger a una población adulta, con intereses y necesidades muy alejadas de las sentidas por la población infantil.

Auténtico protagonista de todo proceso educativo es el alumno, especialmente, en el ámbito de referencia dado que, en este caso, al haber alcanzado la adultez, goza de autonomía y capacidad de decisión propias, lo que implica la existencia de componentes diferenciales importantes respecto a las variables intervinientes en el aprendizaje. Por ello, antes de centrarnos en las causas del abandono, es conveniente plantearse *¿cuál es el perfil del adulto que ha decidido iniciar o retomar su proceso educativo?*

Para poder dar respuesta a esta cuestión, se exponen los resultados encontrados respecto a los siguientes rasgos: edad, sexo, estado civil, antecedentes escolares, años anteriores de asistencia a la escuela, nivel de ingresos familiares, situación laboral y motivaciones, proporcionados por la muestra productora de datos:

- Predominio de alumnado femenino que alcanza el 77,3 %.

- Mayor representación del intervalo de edad de 25 a 44 años, con un 55,7 %.
- Presencia importante del sector juvenil (menores de 25 años), que logra un 29 %.
- Los alumnos casados son los más numerosos con un 58,2 %, seguidos de los solteros, que representan un 38 %.
- El 80,1 % de las personas adultas declararon haber asistido a la escuela anteriormente durante 7 o más años.
- El 69,2 % de los mismos han dejado transcurrir más de seis años sin estudiar.
- La ocupación mayoritaria es la de «trabajo en el hogar», con un 44,9 %, frente al 30,5 % que dispone de un puesto laboral y un 23,9 % que se halla en paro.
- El nivel familiar de ingresos mensuales supera las 100.000 ptas. en un 65,5 % de los sujetos encuestados.
- Motivación principal que conduce a los adultos a las aulas es la de *adquirir o ampliar conocimientos,* expresada tanto de forma categórica, como en relación con la situación de carencia anterior o del reto por conseguirlo, así lo expresa el 87,3. Intereses de tipo *laboral* reciben una puntuación menos elevada, pero importante (76,4%), al igual que los objetivos de carácter *social,* opción elegida por el 72,7 % de los participantes.

Estos datos permiten diseñar el perfil del adulto interesado en retomar su educación. Se puede constatar que, en líneas generales, se produce una mayor presencia de: mujeres casadas, dedicadas al trabajo del hogar que disponen de un bagaje instructivo anterior importante, aunque hayan dejado de estudiar por largos períodos de tiempo y que gozan de una situación económica familiar, en cierta medida, desahogada. Entre las razones seleccionadas destaca su elevado interés por el estudio y su anhelo de perfeccionamiento y superación personal.

El abandono en los Centros de Educación Básica de Adultos

Un interesante estudio sobre el abandono académico nos lo ofrece Granados (1989: 548), para quien las diversas teorías formuladas tienen como origen los argumentos sobre el suicidio de Durkheim, autor que mantenía la tesis de que la probabilidad de que este suceso acaeciera aumentaba a medida que disminuía la integración del individuo en la sociedad. Se debe a Spady (1970) la traslación de esta idea al mundo educativo, al sostener que cuando se examina una institución pedagógica considerándola como un sistema social, con sus propios valores y estructuras, es posible tratar el abandono de una manera análoga al suicidio. Es decir, la insuficiente integración del alumno o las incongruencias entre los valores particulares y los que predominan en la colectividad educativa, pueden llevar a un bajo compromiso, con el consiguiente incremento de probabilidad de que el alumno decida dejar de estudiar. Este pensamiento fue recogido posteriormente por Tinto (1975), quien elaboró un modelo explicativo y longitudinal del proceso de persistencia/abandono. En las décadas de los años setenta y ochenta, diversos autores perfilaron dicho modelo con nuevos trabajos, en los que se tienen en cuenta la integración académica y social, como factores influyentes en la posible ruptura del compromiso educativo adquirido. Este marco teórico resulta de especial interés para interpretar el abandono en el ámbito de la Educación de Adultos, al tratarse de alumnos, que por la madurez alcanzada, disponen de una personalidad definida y, por lo tanto, es mayor el riesgo de que se produzcan dificultades en su interacción con el entorno académico y social.

En la literatura científica sobre la cuestión tratada se observa la polisemia del término *abandono de los estudios,* que abarca una extensa variedad de fenómenos. Guillamón (1991: 58-61) distingue entre *abandono impuesto o expulsión,* causado por la propia institución docente, y *abandono voluntario,* que refleja la conducta de aquel alumno que, habiéndose matriculado en un curso o más, decide, sin haber concluido sus estudios, interrumpirlos. Esta última modalidad comprende, a su vez,

el *abandono temporal o provisional,* el *abandono permanente,* cuando no existe evidencia de que el alumno vuelva a cursar estudios, el *abandono sin comenzar* de aquellos que ni siguiera realizaron una sola prueba de evaluación y el *abandono con actividad* que se contrapone al anterior por la existencia de la realización, por parte del alumno, de alguna actividad discente. En el trabajo empírico realizado, la formulación operativa del problema se enmarca en el *abandono voluntario con actividad,* puesto que se ha constatado, tras las consultas pertinentes formuladas a los equipos directivos y docentes de la centros objeto de estudio, que los alumnos que figuran en las actas de calificación final como *no presentados* son, generalmente, aquellos que asisten por breve espacio de tiempo a clase durante el primer trimestre y dejan el aula por motivos de diversa índole. Dicha nota final es producto de haber superado el conjunto de materias que integran el Graduado Escolar, por lo que los adultos que no se presentan a alguna de ellas obtienen la calificación de insuficiente, produciéndose un abandono, en este caso parcial o puntual, que no se contempla en el estudio realizado por considerarse que, de hecho, la deserción no se ha efectuado, al no haberse interrumpido la totalidad de los estudios iniciados.

En términos generales, el abandono es un fenómeno que, a juicio del profesorado y de alumnos, constituye un obstáculo serio a superar por quienes se matriculan en una institución educativa para adultos. Su presencia se detecta con mayor intensidad en el curso conducente a la obtención de titulación básica, donde el porcentaje medio de no presentados, de acuerdo con los datos obtenidos, se cifra en torno al 21,6%, llegando a alcanzar, en más de un tercio de la totalidad de los quince centros examinados, un índice fluctuante entre el 31 y el 39 %. En el resto de las instituciones, la estimación del porcentaje medio es del 15 %. Respecto a su distribución por Comunidades Autónomas, son los centros asturianos los que ofrecen las tasas más bajas que oscilan entre el 10 y el 20 %, mientras que en los andaluces se producen los contrastes mayores al abarcar desde el 8 al 34 %, frente a los ubicados en la Comunidad Autónoma de Madrid, cuyo índice menor se sitúa en el 14% y el mayor en el 39%. Sin ser cifras alarmantes, a excepción de los cinco centros con porcentaje superior, un hecho llama la atención: la sustancial desigualdad estadística producida entre centros y entre regiones, lo que parece advertir que entre los aspectos determinantes de este problema figuran el funcionamiento interno pedagógico de la institución y la posible existencia de modelos educativos regionales distintos.

Causas del abandono

Ante la imposibilidad de acudir directamente a los alumnos que habían abandonado los estudios, se juzgó adecuado plantear esta problemática directamente a alumnos y profesores de los Centros de Adultos examinados, por considerar que las habituales relaciones existentes en el aula, junto con constituir esta cuestión un elemento de riesgo al que se enfrenta todo adulto, así como la larga experiencia de los docentes, los capacitan para conocer y opinar con objetividad. Por otro lado, la indagación triangular o empleo simultáneo de varias fuentes, según los expertos (Bartolomé, 1988, y Filstead, 1986, entre otros) es siempre deseable, para contrastar las opiniones en aspectos que puedan estar sujetos a percepciones diferentes, a fin de garantizar una visión más amplia y certera de la realidad. Las investigaciones sobre el tema que nos ocupa ponen de manifiesto la imposibilidad de explicar la deserción estudiantil mediante la acción de un solo factor. Bajo esta premisa y teniendo en cuenta la información inicial facilitada por los equipos directivos de estas instituciones, se procedió a la sistematización de la misma, agrupándola en tres factores: *personales-familiares-laborales, académicos e institucionales.* El objetivo perseguido fue el de poder discriminar la incidencia de las causas que, siendo susceptibles de mejora, son competencia del centro, pues en ellas podrá centrar las adecuadas medidas correctivas. Los resultados que indiquen causas de índole personal quedan fuera del ámbito de intervención de la institución, pero permiten conocer el perfil del alumno con riesgo de abandono, pudiéndose utilizar en una posible labor de orientación.

A continuación se exponen los resultados que ilustran el criterio de alumnos y profesores sobre las causas que desencadenan que los adultos dejen de asistir al centro:

Causas de abandono del alumnado a juicio de profesores y alumnos (porcentajes):

	PROFESORES		ALUMNOS	
	Nada Poco	Bastante Mucho	Nada Poco	Bastante Mucho
PERSONALES-LABORALES:				
– Motivos personales y/o familiares	20,7	79,4	30,7	69,2
– Encontrar trabajo	29,8	70,2	32,2	67,7
– Causas laborales	28,5	71,6	28,4	71,6
– Falta de tiempo para estudiar	58,4	41,6	36,8	63,2
ACADÉMICAS:				
– No tener preparación previa	61,3	38,7	47,2	52,8
– Dificultades aprendizaje	46,4	53,6	32,7	67,3
– Falta de hábitos y técnicas estudio	39,6	60,4	32,5	67,5
INSTITUCIONALES:				
– Mala organización del centro	97,3	2,7	90,2	9,7
– Problemas con el profesorado	98,7	1,3	89,9	10,1
– No sentirse integrado	93,3	6,7	80,7	19,2
– El tipo de enseñanza no responde a sus intereses	86,8	13,2	78,7	21,3

El análisis de los datos expuestos pone de manifiesto una tendencia persistente, mantenida tanto por profesores como por alumnos, al destacar la menor influencia en los abandonos **de elementos institucionales**, esto es, directamente relacionados con el propio Centro, como son su *organización, profesorado, tipo de enseñanza y clima interno*. Solamente se registra cierta discrepancia en lo que respecta *al tipo de enseñanza*, lógica si se tiene en cuenta la posición que ocupa cada colectivo. Las causas, englobadas bajo la denominación de **motivos personales-laborales**, son las que han sido señaladas en conjunto como las principales, tanto por profesores como por alumnos, aunque se puede observar una percepción diferencial relevante en el ítem referente a *la falta de tiempo para estudiar*. En una posición intermedia, aunque igualmente elevada, se encuentran impedimentos de tipo **académico**, entre los que sobresalen *las dificultades en el aprendizaje y la falta de hábitos y técnicas de estudio*. Los alumnos, globalmente y de nuevo, otorgan valoraciones superiores que los profesores a las mismas, diferenciación que se acentúa respecto a *carecer de preparación previa y de encontrar dificultades en el aprendizaje*. Estas discrepancias resultan razonables, al ser los primeros los sujetos de estos fenómenos. La información recogida facilita un diagnóstico evaluativo de

interés. Los resultados obtenidos por los diferentes ítems de la variable **motivos personales-familiares-laborales** ratifican las dificultades inherentes a la educación realizada durante la adultez. Por otro lado, recordemos que estos centros no demandan ningún requisito o cualificación académica previa, tan sólo exigen haber superado la edad de escolaridad obligatoria. Esto da lugar a un alumnado altamente heterogéneo que, como pudo comprobarse anteriormente, ha dejado la actividad académica durante largo tiempo, lo que sin duda determina la existencia de carencias importantes a la hora de llevar a la práctica nuevos procesos de aprendizaje.

Un dato complementario nos lo proporciona el coeficiente «r de Pearson» aplicado, al haberse hallado una correlación alta (0,73) entre los ítems *falta de hábitos y técnicas de estudio y abandono por dificultades de aprendizaje,* lo que perfila la problemática tratada.

Relaciones entre abandono y otras variables analizadas

Al objeto de delimitar qué diferencias de la halladas se deben al azar y cuáles no, se aplicó el Análisis de Varianza Kruskall-Wallis para datos no paramétricos, lo que permitió determinar las diferencias significativas a un nivel de confianza siempre superior al 95%, relativas a las causas del abandono y diversas variables contempladas en el perfil del alumnado adulto que se exponen seguidamente.

- **Sexo y edad:** Los hombres y los jóvenes menores de 25 años, justifican el abandono principalmente por factores laborales; por el contrario, los adultos de edades superiores y las mujeres se inclinan más por la falta de hábitos y técnicas de estudio. Estas últimas seleccionan en mayor medida los motivos personales o familiares.

- **Tiempo transcurrido sin estudiar:** Los adultos que llevan más de nueve años alejados de los procesos educativos se inclinan, lógicamente, por la falta de hábitos y técnicas de estudio, mientras que aquéllos cuya relación con los mismos ha sido más inmediata, menos de cinco años sin estudiar, aducen a causas laborales y a la deficiente organización del centro.

- **Situación laboral:** De forma coherente los parados destacan el encontrar trabajo como razón suficiente para dejar los estudios, mientras que los trabajadores en activo subrayan la escasez de tiempo disponible.

- **Comunidades Autónomas:** Madrileños y andaluces presentan diferencias significativas a la hora de expresar su juicio respecto a la deserción académica, si bien bajo diferente óptica. Los primeros señalan la influencia de los aspectos académicos e institucionales; los segundos se inclinan, preferentemente, por los motivos personales, familiares y laborales.

Estos resultados muestran una alta congruencia con la pluralidad y amplitud de la población que demanda formación básica, así como una manifiesta interconexión entre sus intereses y las posibles dificultades susceptibles de originar la deserción. El comportamiento divergente de la variable territorial parece ratificar la aplicación de contextos de aprendizaje distintos de Educación de Adultos en nuestro país.

Conclusiones y Propuestas

La mayoría de los asistentes a estas instituciones suelen ser personas que deben compatibilizar sus obligaciones con sus deseos de emprender o completar su formación, lo que provoca, en caso de conflicto, que el estudio se vea relegado a una posición secundaria, originando la deserción. El abandono, pues, es una problemática que debe afrontar y tratar de reducir el Centro. Confirmando investigaciones anteriores, los resultados obtenidos muestran la imposibilidad de explicar el abandono de los estudios mediante la acción de un solo factor. De los resultados hallados se deduce que el aspecto de mayor incidencia son *las circunstancias personales, familiares y laborales,* causas aje-

nas a la institución que escapan a su control. Se ha podido constatar, sin embargo, un factor de considerable influencia, el relacionado con las *dificultades académicas* (especialmente la falta de hábitos y técnicas de estudio, más acusada en las mujeres, los más mayores y los que llevan más tiempo alejados de la aulas), que es susceptible de medidas preventivas y correctoras que mitiguen el fenómeno del abandono y faciliten la persistencia del alumnado adulto en su empeño educativo.

Entre las posibles acciones a emprender, sugerimos:

- Facilitar información diagnóstico y orientación personalizada al alumnado, previa a la matrícula y durante el curso, al objeto de proporcionar una atención educativa diversificada.
- Impartir, a principios de curso, programas de técnicas de estudio que faciliten el trabajo intelectual a realizar.
- Elaborar curricula modulares que garanticen la participación de la persona adulta en el diseño de su propio proceso formativo.

Bibliografía

BARTOLOMÉ PINA, M. (1988): «Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos», en *Revista Bordón,* vol. 40, n.º 2, pp. 277-292. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

FILSTEAD, W. (1986): «Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa», en COOK, T., y REICHARDT, CH.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* pp. 59-79. Madrid: Morata.

GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J. R. (1989): «El abandono en los estudios en el curso de acceso directo para mayores de veinticinco años», en *Revista Bordón,* vol. 41, n.º 3, pp. 539-545. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J. R. (1991): «Consideraciones acerca de la Investigación sobre el abandono de los estudios», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia,* vol. IV, n.º 1, pp. 55-69. Madrid: Secretaría Permanente de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

GRANADOS GARCÍA-TENORIO, P. (1989): «Aspectos institucionales propiciatorios del abandono en las Facultades de Letras de la UNED», en *Revista Bordón,* vol. 41, n.º 3, pp. 539-545. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

PÉREZ JUSTE, R. (1989): «Rendimiento de la institución, persistencia frente a abandono», en *Revista Bordón,* vol. 41, n.º 3, pp. 531. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

PÉREZ JUSTE, R. (1988): «La evaluación de instituciones educativas aplicada a los Centros Asociados de la UNED», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia,* vol. 1, n.º 1, octubre, pp. 7-30. Madrid: Secretaría Permanente de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Estadística de la Enseñanza. 1991/92.* Madrid: Centro de Publicaciones. Oficina de Planificación.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (dir.) (1994): *La formación en educación de personas adultas.* Madrid: UNED-MEC, pp. 983-1024.

NIVEL ACADÉMICO DE LA POBLACIÓN Y EMPLEO. UNA PANORÁMICA DE LA SITUACIÓN ESPAÑOLA EN EL SEXENIO 1988-1994 A PARTIR DE LOS DATOS DE LA E.P.A.

Ricardo Alonso Maturana

Introducción

El Libro Blanco para la Reforma Educativa[1] mostraba una sentida preocupación por el número de personas que en el entonces futuro próximo, ahora ya inmediato, no habrían completado los diez años de escolaridad obligatoria que iba a proponer la Reforma, pues sospechaba que dicha carencia iba a resultar determinante para la inserción profesional o el mantenimiento del puesto de trabajo. Tenían razones los redactores de aquel documento para estar preocupados. Nuestra hipótesis es que la obsolescencia académica es el factor que más influye en las posibilidades de mantener o conseguir un empleo. Hemos elaborado para demostrarlo las Tasas de Obsolescencia Académica de la población total, activa y ocupada a partir de la EPA del 3.er trimestre de 1994, comparándolas con las que realizó Ramón Flecha sobre los datos de la EPA del 4.º trimestre de 1988[2].

Obsolescencia académica

La idea de obsolescencia académica es aplicable a todos los trabajadores —también a todos aquellos que activamente buscan empleo— cuya titulación académica está por debajo de la de ciertos trabajadores desempleados que buscan empleo —o, en el segundo caso, de ciertos componentes de la población total que por la razón que fuera no están activamente interesados en encontrar trabajo—. Idealmente, y dado que se supone que cualquier formación es en algún sentido reutilizable laboralmente y, por tanto, mejora las expectativas laborales, es de suponer que debieran coincidir los trabajadores ocupados con aquel segmento de la población que acumula mayores créditos académicos. Como puede observarse en el **gráfico 1** tradicionalmente esto no ha sido así. Y ello porque en las viejas sociedades industriales, y parcialmente también en las postindustriales, el conocimiento no era el único valor convertible en trabajo y dinero. Aunque resultaría sin duda exagerado afirmar que en las todavía emergentes sociedades de la información eso ya no es en absoluto así, lo cierto es que cada vez más, y a mayor velocidad conforme se va instalando el cambio asociado a las mismas, la información y el conocimiento son el tipo de intangibles que se manifiestan determinantes a la hora de acceder o mantener un empleo.

Nuestro trabajo constata una notable disminución del nivel de obsolescencia académica tanto de la población activa como de la ocupada, que revela hasta qué punto en estos últimos años se ha producido un espectacular desplazamiento en ambos grupos de aquel segmento de población con menor formación académica en beneficio de aquellos individuos de la población total —recién salidos del sistema educativo— que eran capaces de ofrecer más. (Para poder seguir la argumentación que aquí se propone y desarrolla es conveniente tener presente la **Tabla de Obsolescencia** que se ofrece en el **Anexo** de este artículo, y que aunque apenas difiere de la comentada en estas páginas, sí añade alguna información que puede ser de interés.)

1 Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC, pág. 191.

2 Flecha, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure, pág. 49.

La **tabla 1** muestra cómo el nivel académico medio[3] de la población total en 1988 era del 3,5, de 3,9 el de la población activa y de 3,8 el de la ocupada. En los tres casos el nivel medio se situaba entre los estudios primarios (3) y la FP de grado medio (4). problemas relativos a la ponderación del valor de las titulaciones académicas en la EPA a lo largo del tiempo –pero en particular a partir de 1992– es conveniente consultar el Anexo de este mismo capítulo. Aquí será suficiente tener en cuenta que,

Tabla 1: Tasas de obsolescencia académica del año 1988.

		PT	PA	PO
Analfabetos	1	1.801,20	262,00	206,60
Sin estudios	2	5.058,20	1.582,50	1.288,10
Primarios	3	12.100,50	5.859,50	5.013,80
FP	4	1.497,30	1.073,80	791,40
Medios (excluida FP)	5	7.345,60	4.342,60	3.294,00
Anterior al superior	6	1.221,40	808,80	688,10
Superiores	7	907,90	745,80	637,50
Total		29.932,10	14.620,70	11.919,60
Nivel académico medio		3,50	3,90	3,86
Nivel académico potencial		–	–	4,27
Nivel académico posible		–	4,61	4,97
TOAPA		–	18,21	–
TOAPO		–	–	28,76
TOAO		–	–	10,62

Fuente: EPA, 4.º trimestre 1988. Tomado de Flecha, R. (1990).

PT = Población total; PA = Población activa; PO = Población ocupada.

La **tabla 2** refleja cómo en 1994 esos niveles se habían elevado hasta 3,51; 3,95 y 3,99 respectivamente. Debe tenerse en cuenta que mientras que en la tabla de R. Flecha la FP recibía un valor de 4, en la nuestra se la pondera con valor 5. Con las Enseñanzas Medias ocurre exactamente al contrario. Para una mejor comprensión de los como resultado de la inversión comentada, los valores obtenidos en la tabla de 1994 (tabla 2) están ligeramente infravalorados en relación con los de 1988 (tabla 1). A pesar de ello el nivel académico medio se ha incrementado en estos seis últimos años en todas las poblaciones consideradas.

3 «Nivel académico medio de una población: media aritmética de sus niveles académicos, atribuyendo sucesivos números a sus respectivos niveles de estudios; puede serlo de la población total (PT), activa (PA) y ocupada (PO)» (Flecha, 1990: 47). Conviene hacer notar que mientras que la ponderación realizada por Flecha era: 1. para las personas analfabetas, 2. para los que carecen de estudios, 3. para los que disponen de estudios primarios, 4. para los titulados en formación profesional, 5. para los que poseen un título de estudios medios, 6. para las personas que han cursado estudios universitarios de ciclo corto o un primer ciclo de una carrera superior y 7. para los titulados universitarios; la nueva sigue la valoración de la EPA y puntúa con 4 a los estudios medios y con 5 a los de formación profesional, siendo por lo demás igual. Al haber menos individuos con títulos de Formación Profesional, que con títulos de Bachiller y otros que la EPA considera como de Enseñanza Secundaria, los valores de nuestra tabla –la de 1994– están ligeramente infravalorados en relación con los de Flecha del 88. En el Anexo de este capítulo presentamos una tabla más homologable –aunque no absolutamente– con la de Flecha del 88. En cualquier caso y a pesar de esta diferente valoración, hemos considerado perfectamente posible comparar nuestros resultados con los suyos.

Tabla 2: Tasas de obsolescencia académica del año 1994.

		PT > 16	PA	PO
Analfabetos	1	1.364,50	142,80	105,80
Sin estudios	2	4.662,50	1.084,80	804,50
Estudios Primarios	3	10.900,30	4.853,20	3.833,30
Estudios Secundarios (1)	4	9.331,80	5.458,70	3.962,70
Est. Téc. Prof. Superiores (2)	5	2.602,00	1.899,50	1.375,90
Primer ciclo Univ. (3)	6	1.431,50	979,50	837,90
2.º y 3.er ciclo Univ. (4)	7	1.246,40	1.014,30	867,30
Total		31.607,90	15.485,80	11.787,50
Nivel académico medio		3,51	3,95	3,99
Nivel académico potencial		—	—	4,37
Nivel académico posible		—	4,53	4,78
TOAPA		—	14,60	—
TOAPO		—	—	19,70
TOAO		—	—	9,52

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA 3.º trimestre de 1994 (INE).

1 Incluye: Certificado Escolar, ESO, Bachillerato, FP I, Enseñanzas de Idiomas, Ciclos Formativos de grado medio.

2 Incluye: FP II y equivalentes, Módulos-Ciclos Formativos de grado superior de FP, las enseñanzas de Artes Aplicadas y Diseño.

3 Incluye: Escuelas Oficiales de Turismo y Titulaciones equivalentes de primer ciclo, estudios de primeros ciclos de E. UNIV. que no dan lugar a título.

4 Incluye la E. Militar Superior.

Nivel Académico y Ocupación

Junto con este notable aumento de los niveles académicos medios de todas las poblaciones, otra cosa llama poderosamente la atención. En 1988 el nivel académico medio de la población activa era *superior* al de la ocupada, en el 94 eso ya no era así, habiendo pasado la población ocupada a ser la que dispone de un mayor nivel académico medio. Resulta indudable, y ello es, si no la única, sí la más plausible explicación de este fenómeno, que se ha producido en estos años un relevo de la población ocupada con menos créditos académicos; éstos han sido sustituidos por aquellos individuos de la población activa con más nivel de formación, pero también por algunos otros provenientes de la población total capaces de ofertar la titulación requerida.

El aumento de los niveles académicos medios de todas las poblaciones hubiera sido aún mayor si se hubieran tenido en cuenta las diferentes ponderaciones que del valor de los estudios medios se han realizado en las dos tablas. Debe considerarse que el número de efectivos que tradicionalmente cursan enseñanzas medias es muy superior al número de los que realizan estudios profesionales. Por ello, debe entenderse que los niveles medios de la tabla del 94 están infravalorados en relación con los del 88. En todo caso y simplemente comparando los efectivos absolutos por niveles de estudio se comprobará que en estos años se ha producido un masivo recambio de aquellas personas que estaban ocupadas y que tenían bajos niveles académicos, por aquellas otras que no estándolo han podido ofrecer más titulación. Tanto los analfabetos, como los que carecen de estudios, o sólo

tienen estudios primarios tienen hoy menos presencia en los mercados de trabajo. En compensación, todas las demás categorías han aumentado su presencia en el mismo. En 1988 el 54,6 % de la población ocupada tenía un nivel académico igual o inferior al de estudios primarios. En 1994 ese porcentaje se había reducido hasta alcanzar un 40,24 %. Esta espectacular contracción del porcentaje de la ocupación con menor nivel académico indica hasta qué punto el realineamiento del empleo en el sentido de alcanzar el máximo nivel académico es una tendencia firme y consolidada. Llama la atención tanto la profundidad del cambio como, sobre todo, la rapidez con la que esta renovación se ha producido y se está produciendo. Actualmente el nivel académico medio de la ocupación es aproximadamente 4, valor que coincide con la titulación de Graduado en Enseñanza Secundaria (que es la que la LOGSE considera mínima). Y ello a pesar de la ligera infravaloración de los niveles académicos de la tabla del 94. (En el **Anexo** puede verse cómo el nivel académico medio de la población ocupada, considerando unos valores más próximos a los que manejaba Flecha en 1988, sería de 4,02; cifra que consideramos que refleja mejor la situación, que es más plausible, que la de 3,99 que asumimos como oficial).

Nivel académico potencial

Llamamos nivel académico potencial al nivel académico medio que tendría la población ocupada si se produjera una sustitución en esta población de los efectivos con menor nivel académico, por aquellas personas de la población activa con mayores niveles académicos. Éste era de 4,27 en 1988, lo que significa que el nivel académico medio de la población ocupada hubiera aumentado hasta situarse entre la FP y los estudios medios en caso de que tal operación se hubiera realizado. En el 94 esa cifra había aumentado hasta 4,37. Conviene subrayar que a pesar de que el nivel académico potencial de la población ocupada ha aumentado en estos seis años, la diferencia entre el nivel académico medio y el potencial de la misma, que en el 88 era de 0,4, ha disminuido hasta colocarse en un 0,38. Esto indica hasta qué punto y en el transcurso de estos años la población activa ha ido vaciando sus reservas de personas con titulación, y a la recíproca, cómo la población ocupada ha ido absorbiendo esos efectivos. Esta última tiende cada vez más rápidamente a hacer coincidir su nivel académico medio con el potencial o, lo que es igual, debe asumirse que cada vez en mayor medida sólo está en condiciones de obtener empleo aquel segmento de la población activa con mayores niveles académicos.

Nivel académico posible

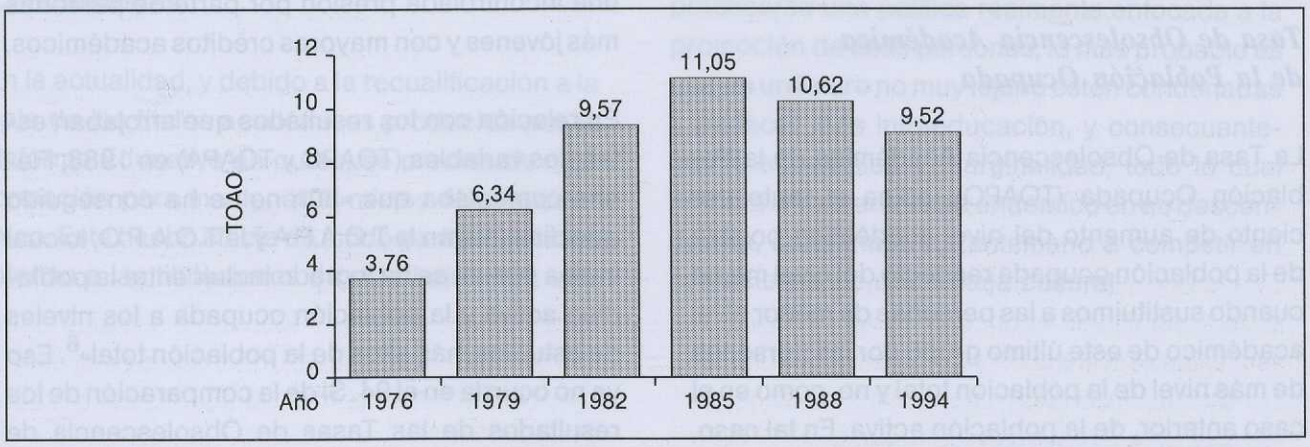
Se denomina nivel académico posible al nivel académico medio que tendrían, tanto la población activa como la ocupada, si se sustituyeran en ambas los efectivos con menor nivel académico, por aquellos con más nivel de la población total. En 1988 los niveles académicos posibles eran respectivamente de 4,61 y 4,97. Eso quiere decir que si tal sustitución se hubiera realizado, la población ocupada hubiera alcanzado el nivel académico medio correspondiente a los estudios secundarios según la ponderación realizada entonces. En el 94 esos niveles habían disminuido hasta un 4,53 y un 4,78. ¿Qué es lo que indica semejante disminución? En primer lugar, debe tenerse en cuenta que el nivel académico medio de la población en el 94 es sólo ligeramente superior al del 88 (3,51 frente a 3,50). Con independencia de que las cifras del 94 estén ligeramente subvaloradas llama la atención lo modesto del avance. Sin embargo, ese dato es consistente con los anteriormente comentados. En el 88 la tendencia a hacer coincidir la ocupación con el grupo de población con mayor nivel de estudios era todavía incipiente. En realidad se ocultaban, tanto entre la población total, como entre la activa una buena proporción de individuos con créditos académicos suficientes como para competir por un empleo, pero sin embargo desempleados. Esto ya no ocurre, o al menos no tanto, en el 94. Pero es que además, el hecho de que los niveles académicos posibles hayan disminuido es indicativo de que buena parte del relevo poblacional que se ha producido en la ocupación a lo largo de estos años ha tenido como beneficiarios a personas que provenían directamente de la población total, y no de la activa (o que han permanecido en

situación de «búsqueda de empleo» durante un casi inapreciable período de tiempo). Esto significa que los jóvenes directamente salidos del sistema educativo con titulación de Bachillerato o FPII son los que han desplazado a los efectivos menos formados de la población ocupada, los cuales, y esto es lo verdaderamente notable, no han pasado en muchos casos a la situación de desempleado que busca activamente empleo –población activa–, como lo indica el que el nivel académico medio de la población activa haya aumentado, a la par que el posible ha disminuido, sino que se han perdido entre la población total componiendo la figura del trabajador desanimado. La casi despreciable progresión del nivel académico medio en este segmento poblacional se explicaría entonces, tanto por el hecho de que sus mejores efectivos sólo permanecen en ella durante su período de formación, como porque allí terminan recalando los que fueron en su día trabajadores con menor nivel académico.

Tasa de Obsolescencia Académica de la Ocupación[4] *(TOAO)*

Se denomina TOAO al tanto por ciento de aumento del nivel académico potencial de la población ocupada respecto del nivel medio si sustituyéramos a los ocupados con menores niveles de estudio por los activos no ocupados con mayores niveles de estudio. Si comparamos la Tasa de Obsolescencia Académica de la Ocupación (TOAO) de 1988 –10,62 %– con la de 1994 –9,52 %– observamos que se ha producido en estos años una disminución del 1,1 %. Una TOAO del 9,52 % significa que el nivel académico medio aumentaría en ese tanto por ciento si sustituyeramos la población ocupada con menor nivel académico por los activos no ocupados con mayor nivel. Lo relevante de esa cifra es que es menor que la de 1988. En realidad, el nivel académico medio de la población ocupada no podría ahora mejorar tanto como lo hubiera hecho en el 88, y ello con independencia de que en términos absolutos su nivel potencial sea ahora mayor que entonces. Este dato es consistente con el hecho de que en el 94 el nivel académico posible fuera sólo del 4,78 % frente al 4,97 % de 1988. Tal cosa indica, como hemos señalado, que el recambio de efectivos de la población ocupada por aquellos de más alto nivel de estudios de la población total sería hoy menor que hace seis años, o dicho de otro modo, que ese recambio se ha ido produciendo (y se continuará probablemente produciendo), y que se solapa con el que aquí comentamos y que hace referencia a la población activa.

Gráfico 1: Evolución de las tasas de obsolescencia académica de la ocupación (TOAO)



Fuente: Flecha, R., *op. cit.*: 50, y elaboración propia.

4 Todas estas tasas han sido obtenidas aplicando las fórmulas utilizadas por Ramón Flecha (1989: 49) y que son las siguientes:

$$-\text{TOAPA} = \frac{\text{NAPos}-\text{NAMPA}}{\text{NAMPA}} \times 100$$

$$-\text{TOAPO} = \frac{\text{NAPos}-\text{NAMPO}}{\text{NAMPO}} \times 100$$

$$-\text{TOAO} = \frac{\text{NAPotPO}-\text{NAMPO}}{\text{NAMPO}} \times 100$$

– Población Ocupada: PO.
– Población Adulta: PA.
– Nivel Académico Posible: NAPos.
– Nivel Académico Medio: NAM.
– Nivel Académico Potencial: NAPot.

En el **gráfico 1** puede observarse la evolución de las Tasas de Obsolescencia Académica de la Población desde 1976. Como señala Flecha, «desde mediados de los ochenta, las políticas de promoción del empleo juvenil y de abandono del mercado laboral de las personas más maduras han provocado una inicial inversión de esa tendencia, al sustituir unos trabajadores maduros por otros jóvenes con mayores niveles de estudios»[5]. El dato añadido de 1994 no sólo confirma, sino que acentúa esa tendencia.

Como el grueso del recambio se ha producido según creemos no entre trabajadores ocupados y activos, sino entre ocupados y población total, debe entenderse que la mayor parte de las sustituciones se han resuelto en favor de personas que no estaban en el mercado de trabajo en 1988, fundamentalmente jóvenes con una educación académica fuerte. Las ventajas competitivas de las generaciones más jóvenes sobre las personas adultas en una situación tan dinámica como ésta resultan obvias. Todo apunta a que, cada vez en mayor medida, la formación se constituirá en requisito de socialización; de hecho y en las actuales circunstancias parecen cada vez más improbables las oportunidades de empleo en ausencia de la misma.

Tasa de Obsolescencia Académica de la Población Ocupada

La Tasa de Obsolescencia Académica de la Población Ocupada (TOAPO) indica el tanto por ciento de aumento del nivel académico posible de la población ocupada respecto del nivel medio cuando sustituimos a las personas de menor nivel académico de este último grupo por las personas de más nivel de la población total y no, como en el caso anterior, de la población activa. En tal caso, el nivel académico hubiera subido en 1988 en un 28,76 %. Sin embargo, de haber realizado tal operación en 1994 dicho nivel sólo hubiera aumentado en un 19,7 %, lo que indica que en seis años se ha producido un recambio de la población ocupada menos formada por aquella parte de la población activa con mejores niveles de formación, de manera que la diferencia en relación con el valor del 88 ha disminuido en un 9,06 %.

Tasa de Obsolescencia Académica de la Poablación Activa

Por último, la Tasa de Obsolescencia Académica de la Población Activa (TOAPA) sería el tanto por ciento de aumento del nivel académico posible de la población activa respecto del nivel medio si sustituyéramos a los individuos de menor nivel académico de la población activa por los de más nivel de la población total. Este índice era de 18,21 % en 1988, habiendo descendido en 1994 hasta el 14,60 %. En seis años se ha producido también entre la población activa una sustitución de los efectivos con menor cualificación por otros más cualificados provenientes de la población total, si bien de mucha menor cuantía que en los casos anteriores. (Tal y como por otra parte los modestos incrementos de los niveles académicos posibles hacían suponer). Como en el caso anterior, las personas adultas en situación de desempleo se han visto, y aún se verán más, sometidas a una incontrolada presión por parte de personas más jóvenes y con mayores créditos académicos.

En relación con los resultados que arrojaban estas dos variables (TOAPO y TOAPA) en 1988, Flecha comentaba que «aún no se ha conseguido que disminuyan la T.O.A.P.A y la T.O.A.P.O, lo cual indica que no se ha logrado incluir entre la población activa y la población ocupada a los niveles de estudios más altos de la población total»[6]. Eso ya no ocurría en el 94. Si de la comparación de los resultados de las Tasas de Obsolescencia de 1988 y 1994 algo resulta verdaderamente notable es la profundidad de este intercambio que, y merece la pena subrayarlo, en el 88 aún no había co-

5 Flecha: *Op. cit.*: 50.

6 Flecha: *Op. cit.*: 50.

menzado, aunque por entonces ya era detectable el recambio de los efectivos menos formados de la población ocupada, por aquellos con mayor titulación académica provenientes de la población activa. La disminución registrada en la TOAPA –3,60 %– y en la TOAPO –9,06 %– muestran hasta qué punto se ha rejuvenecido el empleo en estos últimos años y en qué medida los trabajadores adul- tos con bajas competencias académicas han sido las víctimas de semejante proceso. Estos datos son, como era de prever, totalmente consistentes con los que reflejan la disminución de los niveles académicos posibles de la población activa y de la ocupada, siendo ambos reflejo del mismo proceso. Lo grave es que se está generando una bolsa de población culturalmente desaventajada, que ya ni siquiera considera posible aspirar a un empleo, ni precario, en la economía formal, y que corre el peligro de perpetuar esas desventajas en su descendencia. Lo modesto de la mejora del nivel académico medio de la población total es un indicador más de la pobreza educativa endémica que aqueja a la población adulta en general, cuyos efectivos menos formados, relevados tanto de la población activa como de la ocupada, han terminado por encontrar allí su no deseado acomodo.

Conclusiones

En la actualidad, y debido a la recualificación a la baja de los títulos académicos producida por la Reforma Educativa en curso, se precisa de más formación para mantener el mismo nivel académico. Este hecho afecta de modo particularmente intenso a las titulaciones de más bajo nivel, que son aquéllas de las que dispone masivamente la población adulta.

En segundo lugar, el mercado de trabajo presenta una marcada tendencia a demandar mayores niveles formativos, así como una formación más polivalente y reutilizable a lo largo de toda la vida del trabajador, formación que es justamente la proporcionada por la enseñanza formal académica y que se concentra en los efectivos poblacionales más jóvenes.

En tercer lugar, las tasas de obsolescencia, pero sobre todo su evolución a lo largo del tiempo, muestran cómo la formación es un prerrequisito para conservar el empleo o para conseguirlo, y cómo hoy es más verdad que nunca la afirmación de que titulación equivale a empleo (y cuanta mayor titulación mejor empleo) y que ausencia de la misma suele significar desempleo.

Por todo ello es necesario discriminar positivamente a las personas adultas facilitándoles la consecución de las titulaciones mínimas precisas mediante una oferta adecuada de formación reglada, pues son ellas las que más déficits educativos acumulan y quienes más sufren los efectos desniveladores de las Reformas educativas y, en general, del cambio social. En el caso de no practicarse una política realmente enfocada a la promoción de esas personas, lo más probable es que en un futuro no muy lejano estén condenadas a padecer más infraeducación, y consecuentemente subempleo y marginalidad, todo lo cual tenderá a convertirse en endémico en su descendencia, condenada de antemano a competir en condiciones de desventaja cultural.

ANEXO

Tabla 3: Tasas de obsolescencia académica del año 1994 II.

		PT > 16	PA	PO
Analfabetos	1	1.364,50	142,80	105,80
Sin estudios	2	4.662,50	1.084,80	804,50
Estudios Primarios	3	10.900,30	4.853,20	3.833,30
FP I; ESO y equivalentes (1)	4	7.628,50	4.945,80	3.587,50
FP II; Bachillerato y equivalentes (2)	5	4.305,30	2.412,30	1.751,00
Primer ciclo Univ. (3)	6	1.431,50	979,50	837,90
2.º y 3.er ciclo Univ. (4)	7	1.246,40	1.014,30	867,30
Total		31.607,90	15.485,80	11.787,50
Nivel académico medio		3,56	3,98	4,02
Nivel académico potencial		—	—	4,40
Nivel académico posible		—	4,63	4,90
TOAPA		—	16,33	—
TOAPO		—	—	21,89
TOAO		—	—	9,45

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA 3.er trimestre de 1994 (INE).

1 Incluye: Certificado Escolar, ESO, FP I, Enseñanzas de Idiomas, Ciclos Formativos de grado medio.

2 Incluye: FP 2 y equivalentes, Bachillerato Módulos-Ciclos Formativos de grado superior de FP, las enseñanzas de Artes Aplicadas y Diseño.

3 Incluye: Escuelas Oficiales de Turismo y Titulaciones equivalentes de primer ciclo, estudios de primeros ciclos de E. UNIV. que no dan lugar a título.

4 Incluye la E. Militar Superior.

La EPA cambió los grupos académicos de referencia en el año 1992. Hasta ese año tanto los datos de la población total, como los de la población activa y ocupada se ordenaban conforme a las siete categorías que aparecen en la ya comentada tabla de Ramón Flecha. A partir de entonces los datos de la población total y de la activa comenzaron a ordenarse en seis grupos académicos distintos. En esa nueva ordenación el grupo primero incluye a los analfabetos, el segundo se corresponde con el de los «sin estudios», al tercero pertenecen aquellos que poseen estudios primarios, el cuarto es el formado por todos aquellos que tienen estudios secundarios. Este grupo está a su vez ordenado en varias subcategorías que pretenden recoger la amplia gama de titulaciones de grado medio existentes: Graduado en ESO —al que se le añaden los que poseen el certificado escolar—, Bachillerato, técnicos profesionales medios —FP I, ciclos formativos de grado medio y otros de igual nivel— y técnicos profesionales superiores —FP II, ciclos formativos de grado superior y enseñanzas de artes plásticas y diseño—. Los universitarios de primer ciclo —en la ordenación anterior designados bajo el epígrafe de «anterior a universitarios»— y universitarios de segundo ciclo y equivalentes, incluyendo tercer ciclo y otros homólogos, son los que conforman los grupos quinto y sexto, respectivamente. En cada grupo se ofrecen las cifras desglosadas en las subcategorías que se consideren, de ma-

nera que no es difícil establecer otros ordenamientos alternativos al propuesto por la EPA.

Sin embargo, las cifras referentes a la población ocupada se ofrecen ordenadas en sólo cinco grupos. En el primero se incluyen los datos de los analfabetos y de los «sin estudios», y en el último los de todos los universitarios con independencia de que sean o no de primero o segundo ciclo. Esto nos ha obligado a proyectar los datos de la población activa referentes a estos grupos sobre la población ocupada, a sabiendas de que tal extrapolación pueda resultar engañosa. No es demasiado plausible, por ejemplo, que los analfabetos mantengan la misma relación con el grupo de los «sin estudios» en la población activa que la ocupada; de hecho, lo más probable es que su participación relativa en la ocupación sea menor. Pero dado que no hay modo de saberlo entendemos que la proyección realizada, aún siendo la solución más conservadora desde el punto del nivel académico medio de la población ocupada, es la que menos sesgo y consideraciones no fundamentadas introduce.

No resulta satisfactoria tampoco la ordenación que realiza la EPA de los estudios medios y profesionales. Nuestro punto de vista es que en una economía que está inserta en un fuerte proceso de terciarización distinguir netamente entre enseñanza académica y profesional resulta demasiado artificioso. La EPA resuelve parcialmente este problema al incluir en estudios medios toda la formación profesional y toda la enseñanza académica anterior a la Universidad y superior a los estudios primarios, pero concediendo más valor a los estudios profesionales (5) —tanto medios como superiores—, que a la formación académica de grado medio (4). La solución entendemos que no es buena, pues privilegia, no se sabe muy bien por qué, los estudios profesionales, sin distinción de grado. Debe notarse que no tiene el mismo valor la enseñanza profesional de primer grado que la de segundo o superior, y que tampoco vale lo mismo el Bachillerato —incluyendo el COU— que el Certificado escolar.

Entendemos que pueden considerarse estudios de igual nivel los de FP I, ESO y equivalentes por un lado, y los de Bachillerato, FP II y equivalentes por otro. Así lo hemos hecho en esta tabla que ahora comentamos. El problema es que, aunque disponemos de los datos por partidas en los apartados de población total y activa, no ocurre lo mismo con los de la población ocupada de la que se ofrecen únicamente cifras globales agrupadas en cinco grupos, como ya se ha dicho. Nos hemos visto, por lo tanto, en la necesidad de proyectar nuevamente las cifras de la población activa en la ocupada con los problemas técnicos que ello implica. Es por esa razón que no ofrecemos esta tabla en el texto, ni tampoco la utilizamos para compararla con los datos de Ramón Flecha. Creemos, no obstante, que la misma refleja mejor cuál es nivel académico medio de todas las poblaciones consideradas, incluyendo la población ocupada, que según esta valoración alcanzaría un nivel de 4,02 (frente a los 3,86 de 1988), nivel ligeramente superior a la ponderación otorgada a la ESO, la actual formación mínima. La diferencia con los resultados de la **tabla 2** es debida a la preeminencia que en ésta se concede a los estudios de Bachillerato, aquí ponderados con valor 5, frente a los 4 de aquélla. A la recíproca, en ésta los estudios de FP I y equivalentes se devalúan a 4, desde el valor 5 que tenían. Dado que los efectivos poblacionales que disponen de la titulación de Bachillerato son mayores que los que han cursado FP I, los niveles académicos medios suben, mientras que baja ligeramente la tasa de obsolescencia de la ocupación (de 9,52 % a 9,40 %). El diferencial de esta tasa con la de 1988 se situaría en este supuesto en un 1,17 %, superior en casi una décima al de la tabla 2. Esta ponderación aquí propuesta de los niveles académicos creemos que permitiría una comparación más coherente con los resultados obtenidos por Ramón Flecha en 1988, pues como se recordará (véase tabla 1), éste concedía a los estudios secundarios, incluido el Bachillerato, un valor 5, mientras que los profesionales se quedaban en 4.

En la tabla 2, que es la que hemos utilizado como término de comparación con la tabla 1, hemos preferido mantener las ponderaciones de la EPA —que concede un valor de 5 a todos los estudios profesionales— siendo conscientes de que, de haber

Ramón Flecha utilizado estas mismas ponderaciones en 1988, las tasas de obsolescencia hubieran tenido que ser entonces mayores y menores los niveles académicos medios. El que los datos de 1988 estén sobrevalorados, o infravalorados los del 1994, no ha impedido el que en la tabla 2, y más aún en la tabla 3, se reflejen tanto el hecho de que la tasa de obsolescencia ha bajado en estos años, como el que el nivel académico medio de todas las poblaciones, incluyendo el de la población total, ha aumentado. Aun cuando consideramos los resultados de la tabla 3 como más ajustados a la realidad, hemos preferido en el texto respetar los datos tal y como los ordena la EPA hasta donde ha sido posible, aun cuando ello minimice el espectacular realineamiento que se ha producido en los últimos años en los mercados de trabajo, realineamiento orientado a alcanzar el máximo nivel académico potencial y, eventualmente, el máximo posible.

Bibliografía

FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural.* Barcelona: El Roure.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1994): *Encuesta de Población Activa, Julio, Agosto y Septiembre de 1994.* Madrid: INE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid: MEC.

Capítulo III

El perfil del profesor de adultos. Algunas propuestas innovadoras de actuación

El educador de adultos. Perfiles y necesidades

Educación de adultos e innovación. Reflexiones de algunas experiencias

Nuevos perfiles, nuevos currículos en la EPA

La orientación en la enseñanza de idiomas

El colectivo de cultura popular ALAIZ. Una propuesta en educación

EL EDUCADOR DE ADULTOS. PERFILES Y NECESIDADES*

Gloria Pérez Serrano

Introducción

En el campo de la educación existe un ámbito con características muy especiales, tanto en lo referente a sus protagonistas como a sus finalidades y métodos: la educación de personas adultas.

Conseguida en España la escolarización plena desde el punto de vista de su extensión y establecimiento de los curricula de las diferentes etapas educativas, el gran reto de la política educativa, de cara al futuro, es la preocupación por la mejora de la calidad.

La calidad de la educación en general, y de la Educación de Adultos en particular, constituye uno de los indicadores más fiables del nivel de desarrollo de un país. En este sentido, la LOGSE dedica el título III a la educación de las personas adultas. Pone de relieve el artículo 51.1 que: «El Sistema Educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Todos los países se están preocupando por la educación de las personas adultas, tanto en lo que hace referencia a la compensación de desigualdades como al perfeccionamiento a través de la educación permanente o la educación continuada como se la ha denominado en diversos países».

En esta investigación de carácter empírico reflexivo, hemos optado por estudiar la figura del profesor de Educación de Adultos, pues somos conscientes de que el profesor es el nexo, la clave y el punto focal en cualquier reforma que quiera tener una cierta continuidad. Por ello hemos analizado el programa de formación que propugna el MEC (1989) para los educadores de adultos al poner de relieve que : «El nuevo modelo de Educación de Adultos requiere llevar a cabo una profunda transformación de los objetivos y los métodos en los que el profesorado juega un papel muy importante, ya que de él depende en gran medida, el éxito del diseño propuesto. Ello obliga a considerar la formación de educadores de adultos, objetivo prioritario de este proceso de reforma, de manera que se conviertan en actores principales del mismo».

Esta investigación se orienta hacia el análisis de la situación de los profesores de Educación de Adultos en todo el Estado español, con el fin de conocer sus necesidades e intereses, demandas y aspiraciones, así como sus resistencias a la Reforma Educativa.

Hemos efectuado una amplia revisión bibliográfica sobre el tema que nos ocupa, con el fin de recoger información sobre la figura del profesor, las funciones que realiza, así como la metodología que utiliza en el desempeño de su labor.

Todos somos conscientes de que la Educación de Adultos está llamada a desempeñar, sin lugar a dudas, un papel relevante en cualquier sociedad. Se ha afirmado que la concepción y el diseño de la Educación de Adultos de un país puede ser un factor determinante del éxito de las estrategias con las que dicho país afronte los desafíos del futuro.

Consideramos que la Reforma Educativa Española, a través de la LOGSE y las diferentes leyes

* Investigación subvencionada por el CIDE.

de Educación de Adultos promulgadas por las distintas Comunidades Autónomas, conforma un nuevo marco que exige cometidos diferentes al profesorado, replantea su rol tradicional en el proceso educativo y le aboca a una nueva forma de entender y ejercer sus funciones.

De la revisión de investigaciones efectuada se ha podido constatar que existe una laguna en lo que se refiere **al profesor de Educación de Adultos,** por lo que nos ha parecido conveniente prestarle la máxima atención. Decidimos, por tanto, vertebrar el trabajo en torno a esta figura y analizar diferentes aspectos que incumben directamente a este profesional, dedicado a una labor tan empeñativa. En este sentido, nos pareció conveniente dedicar nuestro esfuerzo a profundizar en el Educador de Adultos desde diferentes perpectivas, y de este modo estudiar sus funciones, tareas, la metodología que utiliza, su nivel de conocimientos de la Reforma Educativa, y su interés por el perfeccionamiento profesional, nivel de resistencias al cambio, a la reforma e innovación, entre otros elementos interesantes.

Objetivos del estudio

Antes de perfilar los objetivos se tomaron algunas decisiones importantes, con el fin de delimitar el vasto campo de trabajo objeto de estudio.

En primer lugar, se optó por trabajar en el marco de la **Educación Permanente de Adultos** reglada. Centros de Educación Permante de Adultos en diferentes Comunidades Autónomas.

En segundo lugar, se acordó tomar como unidad de análisis **el profesor** de Educación de Adultos y su contexto.

En tercer lugar, se optó por la pluralidad metodológica. Se elaboraron cuestionarios y escalas para la recogida de datos –se han utilizado también técnicas de observación–. En cuarto lugar, se decidió trabajar con profesores de Educación de Adultos de carácter reglado, de los distintos niveles.

El **objetivo** principal de esta investigación se orientó a estudiar la figura del profesor de Educación de Adultos. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué metodología utiliza?, ¿cuáles son las resistencias a la Reforma Educativa?, ¿qué funciones desempeña?

La figura del educador de adultos

El educador de adultos está amortiguando muchas contradicciones en el devenir de las últimas décadas. Se le ha exigido ser dinamizador, concientizador, animador de grupos, experto en desarrollo comunitario, director de marketing para captar clientes... Actividades para las que no ha sido capacitado, y que no deberán ponerse en práctica de manera improvisada. Se le recrimina, muchas veces, que sea «maestro». Se le insta a abandonar la formación y la experiencia acumulada porque, se dice, la Educación de Adultos es otra cosa. Se le habla de ideales democráticos, de la educación como actividad crítica, de desarrollar en sus alumnos capacidades para decidir, para crear..., en tanto que el sistema social niega, muchas veces, esos presupuestos con sus presiones consumistas y alienantes.

Estamos de acuerdo en que el trabajo del antiguo maestro de adultos ha de cambiar en igual medida que cualquier otro profesional sufriendo profundas modificaciones.

El rol del educador de adultos: cambio del perfil profesional

Intentamos aproximarnos a la definición de algunas funciones y tareas del educador de adultos, aspecto sumamente complejo, puesto que el mismo concepto de educación permanente exige la revisión y ampliación de la noción de «educador» y de «aprendizaje» de forma tal que se llegue a admitir que «donde todos aprenden todos pueden ser educadores».

Para alcanzar dichos objetivos partimos del cambio del perfil profesional de los educadores

de adultos, así como de los rasgos que pueden contribuir a diseñar el perfil del educador del futuro. Este educador debe despertar el interés por aprender cómo aprender y mantener al día esos conocimientos. Según Lynch (1977), esto requiere una concepción del proceso de aprendizaje que facilite la adquisición de las capacidades, proporcione las estrategias más generalizables para solucionar problemas y desarrolle capacidades socio-afectivas, tales como valores, actitudes, motivaciones y emociones, puesto que éstas representan el foco más importante para lograr la competencia personal y profesional que requerirán en el marco de la educación permanente tanto el que aprende como el educador.

Estamos viviendo una etapa de transición y cambio en el rol del docente debido a múltiples causas. Una de ellas es el impacto de la educación permanente en los profesores que se verán involucrados ellos mismos en este proceso. De igual modo, esperamos que el aprendizaje se prolongue durante toda la vida.

Conviene precisar que hasta hace poco tiempo sólo se consideraba educador al profesional de la enseñanza. Pero la nueva concepción de la Educación Permanente supera ampliamente el marco escolar y son muchas las personas que realizan tareas de formación y desempeñan una importante función educadora.

La educación concebida de este modo ha desplazado el centro del proceso desde el educador al alumno. El educador se convierte en un animador, en un catalizador que con su presencia estimula a los alumnos a instruirse.

El hecho de reconocer que el concepto de educador ha cambiado y se ha ampliado de forma considerable no implica la desaparición de los enseñantes profesionales. Por el contrario, realza su figura desde una nueva óptica.

Cualquier intento que tenga en cuenta las políticas de Educación Permanente y provea al educador con oportunidades de aprendizaje permanente para sí mismo y para otros, deberá enfrentarse, según Lynch (1977: 11), no sólo con una definición dinámica de la palabra docente, sino también con el papel nuevo que el educador ha de jugar. Esto refleja la magnitud y complejidad de los problemas que afrontan todos los educadores comprometidos con la educación permanente. Implica un cambio:

- en la forma en que se concibe el papel del docente, y en el modo como son definidas sus discutidas tareas y funciones;
- en el equilibrio y la forma en que se distribuyen los recursos para la formación de los docentes a lo largo de la carrera profesional;
- en la interrelación de esa preparación con la de otros grupos profesionales y de la sociedad en su sentido más amplio.

El perfil profesional del docente, basado en la división de funciones, va cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciados. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día.

La Conferencia Internacional de Educación sobre **Educación para la paz, los Derechos Humanos y la Democracia,** celebrada en Ginebra (1994) —en las políticas y líneas de acción referidas a la educación no formal de jóvenes y adultos—, indica que los programas de Educación de Adultos en los que las ONG tienen un papel importante que desempeñar, deberían fomentar la conciencia general del nexo que existe entre las condiciones de vida locales y los problemas mundiales. En los programas de educación básica se debería asignar particular importancia a los contenidos referentes a la paz, los derechos humanos y la democracia. En las actividades de educación popular debería recurrirse a todos los medios apropiados, tales como el folklore, el teatro popular, los grupos comunitarios y la radio. Estos nuevos cometidos están demandando un cambio en el perfil del educador de adultos.

Necesitamos centrar nuestras energías para promover la educación para todos, si deseamos lograr que impere la paz, los derechos humanos y la democracia.

En un mundo en que la tecnología y el mercado mundial evolucionan rápidamente, los principios plasmados en los derechos humanos y los valores domocráticos han crecido en importancia.

Debemos ser conscientes de eliminar barreras al aprendizaje. Educación para todos no sólo en el período escolar, sino durante toda la vida. La educación es una oportunidad que ha de estar disponible para todos los ciudadanos siempre. Sólo así lograremos incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables. Éste es el nuevo reto de la educación de personas adultas.

El educador de adultos desde esta nueva perspectiva debe intentar alcanzar a todos, fomentar el interés por: aprender cómo aprender y mantener al día esos conocimientos.

Tipos de educadores de adultos

El objetivo que pretendemos en este trabajo al intentar perfilar las funciones que desempeña el educador de adultos, no es una tarea fácil. Si buceamos en la literatura existente sobre el tema nos encontramos con aportaciones muy diversas, todas ellas de gran interés. En este sentido nos ha parecido conveniente recoger las funciones que algunos expertos en el tema consideran propias del educador de adultos. Pero existe tal diversidad de funciones que nos parece difícil, por no decir imposible, que el educador de adultos pueda llevarlas a cabo.

Flecha (1990: 123) clasifica los educadores de adultos en: formadores ocupacionales, animadores culturales, especialistas en educación básica de adultos y educadores especializados.

Nos ceñimos a las funciones del educador, especialista en educación básica de adultos y las vinculadas con la animación sociocultural; haremos una menor incidencia en los formadores ocupacionales y en los educadores especializados.

Para llevar a cabo este estudio optamos por presentar las funciones del educador de adultos recogidas por diferentes expertos en el tema con el fin de llegar a elaborar una serie de categorías que nos permitan un mayor acercamiento a la figura del educador de adultos. El objetivo final que pretendemos es contrastar estas funciones que recogen los expertos con la opinión del educador de adultos que está desempeñando su trabajo en diferentes lugares de la geografía española.

Deslindamos desde un primer momento las funciones que **desempeña** día a día de las que **debería desempeñar.** Así recogemos datos de gran interés de lo que es la práctica diaria del educador de adultos y de lo que se desearía que fuese, aspecto a tener en cuenta en cualquier trabajo de investigación.

Cualidades requeridas al educador de adultos

Es difícil ponerse de acuerdo en los rasgos o cualidades específicas que debería poseer el educador de adultos. Los expertos indican una gran variedad de rasgos que deben caracterizarle. Presentamos el elenco de las características que destaca LYNCH (1977) al que se adhiere también Paz (1984). Las analizamos más pormenorizadamente a continuación.

- Habilidades cognoscitivas

Los educadores de adultos comprometidos con la educación permanente deben poner el énfasis más en aprender que en enseñar, por tanto deben asumir funciones como las de:

a. *Consultor* al que acuden los alumnos en determinados momentos de su aprendizaje.

b. *Especialista* en organizar experiencias educativas que puedan ser integradas por los sujetos del aprendizaje.

El educador deberá reducir la brecha entre las condiciones ideales y las reales del aprendizaje y ser capaz de tolerar, con ecuanimidad, las diferencias. Esto requiere enfocar el proceso de aprendizaje de una forma **flexible e ingeniosa,** teniendo siempre presente la **aplicabilidad social** y económica de lo aprendido.

El paso a paso de la educación centrada en el alumno, supone que el docente deja de ser la única fuente de información. Existen otras alternativas: la familia, los medios de comunicación de masas, los compañeros y la comunidad misma. Deja de ser la autoridad no cuestionada y se convierte en un **guía** que ayuda a otras personas a desarrollar sus capacidades y habilidades, a realizar, en suma, sus aspiraciones.

La educación tiene como misión fundamental desarrollar en el hombre habilidades y destrezas para el momento presente y para el futuro. Por ello, el educador debe poseer una gran capacidad de **imaginación y creatividad** para despertar en el alumno la posibilidad de dar respuestas y soluciones nuevas, a realidades y problemas que puedan presentarsele en el futuro. Abogamos por un profesor que tenga **voluntad para innovar,** para aceptar las innovaciones de otros críticamente. Esto exige a los profesionales renovar constantemente su saber, capacidades y perspectivas.

- Estrategias para la solución de problemas

La nueva concepción de la educación requerirá del profesor funciones distintas de las tradicionales como dispensador del saber. Para reemplazarlas irán apareciendo otras que cambiarán de forma progresiva la estructura de la función docente.

Estas nuevas funciones requerirán una gran **flexibilidad mental,** sobre todo, **capacidad para resolver problemas de todo tipo.**

El nuevo rol del docente no estará centrado en la autoridad y transmisión de los conocimientos. Su posición descansará, cada día más, en su **capacidad para orientar** a las personas hacia las fuentes del saber y en ayudarles a **organizar su aprendizaje,** así como a utilizar las fuentes de información, los servicios educativos y los métodos más adecuados para su formación como individuos y como miembros de la sociedad.

- Capacidad socio afectiva

Esta dimensión juega un papel relevante en la educación, y más aún en el educador de adultos, que debe mantener una actitud abierta y constante de diálogo. Cualquier educador necesita **relacionarse** y **comunicarse** con gentes de cualquier ambiente y condición. Ello requiere la utilización de un lenguaje adecuado, que, en ocasiones, deberá tener en cuenta las características peculiares de grupos diferenciados y una especial sensibilidad para captar los **valores culturales** del grupo y del sector social de que se trate. Si la educación permanente pretende extenderse a todos, el educador deberá ser capaz de utilizar un lenguaje adecuado que posibilite la comunicación y se adapte a la realidad de la que parte el educando, con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

Conviene subrayar que el educador profesional debe tener **seguridad en sí mismo** y una gran **flexibilidad mental.** Debe ser consciente de que su formación inicial se va quedando obsoleta con el tiempo y con el ritmo del avance de los conocimientos, cada día más veloz. Esto exige un gran esfuerzo por mantenerse al día. Sin embargo, es importante que advierta que su papel se va ampliando y se le demandan nuevas cualidades de **dirección y liderazgo.** Al educador se le pide una **personalidad abierta y saludable,** que encuentre natural dedicar una gran parte de su tiempo a la actualización profesional.

Los cambios que implica la educación permanente pueden provocar en el docente, en un primer momento, no pocos miedos y angustias. El

papel del docente se trastocará en profundidad al participar toda la sociedad en la tarea educativa. Este hecho hará extender los beneficios del aprendizaje a todos a través de toda la vida y acabará por **elevar la aceptación y valoración** social del educador profesional. Es necesario que el docente contribuya a la democratización de la educación, interiorizando los valores democráticos e incorporándolos en el proceso mismo de aprendizaje.

LUDOJOSKI (1986: 45), al aludir a las funciones del educador de adultos, las engloba en lo que él denomina:

- la función del educador como factor de concientización del proceso autoeducativo del adulto, y
- la función de motivación.

Las funciones del educador de adultos a partir del concepto de educación permanente, se extienden más allá de algunos sectores deficitarios de una sociedad, de un ciclo escolar cumplido o de un estado social y cultural. El educador tiene una tarea que cumplir, comenzando por la concientización de todos los sectores de la opinión pública, sobre la necesidad de considerar el esfuerzo por una autosuperación continua de cada individuo, como el único medio que puede garantizar el progreso y la estabilidad sociocultural y socioeconómica de los pueblos en el futuro inmediato.

Las funciones antes indicadas implican la revisión del concepto tradicional de educador de adultos y traen consigo una serie de consecuencias prácticas.

Según GONZÁLEZ (1986: 108-109), las funciones más significativas del educador de adultos son:

- **Técnico científica.** Supone el conocimiento del saber pedagógico y el científico de la propia especialidad.
- **Didáctica.** En cuanto formador, debe conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del mundo del adulto y las técnicas adecuadas de sus planteamientos didáctico-curriculares.
- **Comunicativa.** Debe tener posibilidad real de interpersonalización, conciencia crítica, alentadora, dinamizadora, participativa, animadora, etc.
- **Innovadora.** Le permitirá ser capaz de aprender a observar, analizar, investigar... con actitud de apertura.

Estas funciones, por otra parte las más significativas aunque no únicas, determinan al formador como un encargado de:

- Planificar el programa educativo.
- Elaborar métodos concretos y contextualizados de aprendizaje.
- Estar en contacto directo con el alumno.
- Dominar la psicología, realidad, dinámicas y técnicas propias del adulto.
- Elaborar material didáctico.
- Poseer equilibrio emocional y capacidad de adaptación suficientes para ser un auténtico facilitador del aprendizaje.

DEBESSE y MIALARET (1986: 205-207) destacan como funciones del educador de adultos las de: enseñanza y animación.

- **La función de enseñanza** se encuentra cada vez más integrada en un proceso global de educación como una de las variables de este proceso. Aún sigue estando atendida por un profesional de la enseñanza, aunque se impliquen otros elementos como:
  - el experto en un campo determinado que ocasionalmente viene a poner sus conocimientos a disposición del grupo;

- la guía de educación, la enseñanza programada o semiprogramada y, de manera más general, los «media» que facilitan el contacto directo entre el educando y el saber;
- la educación mutua, en la que cada participante aporta una parte del saber.

El docente educador se ha convertido hoy en un práctico facultativo que debe ser capaz de cumplir funciones diversificadas, y no únicamente trasmitir conocimientos. Debe ser cada vez más un «consejero en aprendizaje», que facilita el desarrollo personal.

- **La función de animación** es clave en la educación moderna de adultos... Se manifiesta siempre que el proceso de educación permanente de adultos sea considerado más amplio que un simple proceso de enseñanza.

  Implica ser capaz de:

- Organizar la relación entre educación pasada y educación presente con el fin de asegurar la continuidad y que las nuevas aportaciones estén integrando o partan de las adquisiciones anteriores.
- Organizar la relación entre los diferentes elementos de una educación, facilitando su aprendizaje, su comprensión y su dominio por el adulto.
- Organizar la relación entre las prácticas dominantes y las teóricas, evitando el condicionamiento educativo.
- Organizar una educación metodológica que prepare no sólo las bases de una formación ulterior, sino también una utilización inmediata de la educación.
- Establecer las bases de una educación ulterior.
- Organizar una estrategia global educativa que no excluya ninguno de los aspectos del desarrollo de la persona, denominados hoy en día saber, saber-ser, saber hacer o educación general, profesional, cultural, ideológica.
- Insertar socialmente la educación.

La animación así definida se nos muestra como la función central en torno a la cual se organiza la educación permanente de los adultos. A través de ella se establece la continuidad y coherencia de la educación de adultos y permite su desescolarización al hacer posible la participación de los más diversos expertos.

PÉREZ SERRANO, G. (1987: 352) destaca como funciones del educador de adultos las siguientes:

F acilitar el aprendizaje.

U tilizar una estrategia educativa que permita un verdadero desarrollo (personal, profesional, cultural, social y humano).

N o limitarse a facilitar conocimientos.

C onsiderar necesaria y potenciar la expresión y clarificación de las necesidades.

I ncentivar una evaluación permanente sobre la educación a la que se comprometen favoreciendo una actitud crítica.

O rganizar la relación entre la educación pasada y la educación presente. Asegurar la continuidad.

N o asumir toda la responsabilidad del proceso. Favorecer el ejercicio de la responsabilidad individual y colectiva.

E jercer una acción metodológica que prepare las bases para su función posterior y que facilite su aplicación práctica.

S entirse interesado en la innovación pedagógica y aplicar la investigación-acción.

Para la JUNTA DE ANDALUCÍA (1988: 136), el educador de adultos, teniendo en cuenta que la realización del trabajo, hoy en día, recae en su mayoría en el profesor de EGB, señala el perfil de éste:

- Mantener una permanente actitud receptiva de cambio.
- Dominar y conocer tanto técnicas concretas para el aprendizaje de la lecto-escritura como aquellas que favorezcan el desarrollo de la crítica del adulto.
- Admite la retroalimentación constante del proceso.
- No debe pensar únicamente en la trasmisión del conocimiento, prestando especial atención a que el adulto construya los suyos.
- Dinamizador de los trabajos en equipo.
- Debe ser un animador de esfuerzos, coordinador de la investigación.
- Facilitador del trabajo que lleve a la adquisición de conocimientos del grupo.
- Estimular la participación de los grupos.
- Debe mantener una relación horizontal con las personas que forman el grupo y asociarlas a las tareas de aprendizaje.

El educador de adultos es o debe ser, sobre todo, un trabajador social, que conoce y asume la problemática de la comunidad y se compromete en buscarle soluciones.

VILCHE (1989: 82), siguiendo a Bernard (1984), alude a las siguientes funciones del animador:

- Programar y diseñar tanto procesos como actividades específicas.
- Ejecutar actividades directamente a través de un liderazgo sobre los grupos.
- Ofrecer recursos, ideas, alternativas y cauces para que los colectivos puedan desarrollar su propia acción.
- Coordinar las acciones de los colectivos.
- Velar por el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada una de las acciones.
- Posibilitar el seguimiento y evaluación de los proyectos realizados en función de criterios de rentabilidad social.
- Ofrecer alternativas a los grupos y colectivos, así como la conexión entre los grupos y entre los distintos proyectos que se desarrollan en un mismo ámbito territorial.

Según FERRÁNDEZ (1989: 39), desde el paradigma analógico-tecnológico, supone que el formador es un buen técnico, un experto en competencias docentes tales como:

- Saber estar e interactuar con el grupo.
- Orientarles.
- Utilizar un lenguaje comunicativo e incentivador.
- Saber preguntar y provocar el diálogo abierto.
- Dominar técnicas de comunicación no-verbal.
- Manejar los medios y recursos con eficacia.
- Valerse de la evaluación como base para la adaptación constante del sistema.

GAGE (1989: 25), en un informe presentado en un Congreso Internacional sobre Research of Effective and Responsible Teaching, destaca como principales funciones del educador las siguientes:

- Descubrir las necesidades y preferencias de los individuos a los que enseña y educa.

- Apoyar-impulsar la responsabilidad de los profesores y de los restantes miembros de la clase y de la institución educativa en la que aplica sus conocimientos de formación y análisis colaborativo.
- Descubrir los medios y fines más adecuados para una enseñanza eficaz.
- Autoanalizar críticamente su propia práctica y el trabajo de los colegas del centro.
- Configurar procedimientos específicos que impulsen la reflexión y la elaboración de una nueva teoría desde su práctica.

Según PUENTE (1990: 56), las funciones del educador de adultos son:

- Impartir las clases que se les haya asignado con el marco macrodidáctico fijado por el Departamento.
- Informar al Departamento sobre la marcha de los cursos en que participa.
- Evaluar o participar en la evaluación de los componentes de los grupos de aprendizaje con que trabaja.
- Participar en las medidas de formación permanente que organiza su Departamento o Centro.

JIMÉNEZ (1990: 39) señala como funciones más destacadas del educador de adultos, desde una óptica profesionalizadora, las siguientes:

- Debe ejercer las funciones de conducir y orientar el trabajo, proponer o estimar métodos para su trabajo, sentar las bases de los trabajos en grupos con el fin de estimular la coherencia del grupo y desarrollar sentimientos de solidaridad y responsabilidad.
- Debe impulsar las iniciativas personales y organizar el clima de trabajo (recursos, materiales, tiempo, nivel de complejidad, etc.), que permita el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de elección libre. Para ello analizará las situaciones cotidianas con el fin de detectar la causa de las dificultades.
- Tendrá que trabajar con alumnos de distintas edades, más viejos o más jóvenes que él, lo que le exigirá capacidad de adaptación.
- Fomentará el trabajo independiente con un doble objetivo:

  a. Permitir el autoaprendizaje.

  b. Potenciar la autonomía profesional, laboral y personal. Para ello respetará las motivaciones, los intereses, los ritmos y técnicas de aprendizaje individuales.

Finalmente quisiera destacar que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1990: 81) llevó a cabo un estudio sobre el perfil del educador de adultos, recogiendo datos de los mismos educadores. Las notas más sobresalientes que definen este perfil son:

- Activo, creativo, investigador.
- Un relaciones públicas.
- Agente social transformador.
- Convencido de lo que hace, capaz también de convencer.
- Vocacionado.
- Humilde y paciente.
- Motivador y amigo a la vez.
- La capacidad de adaptación.
- Provocador - generador - estimulador.
- Progresista.
- Democrático-liberal.

- Facilitador de grupos.
- Catalizador.
- Receptivo.
- Conocedor de distintas técnicas de aprendizaje.
- Persuasivo.
- Artista.
- En resumen «un todo terreno».

Como síntesis de todo lo indicado anteriormente se puede afirmar que al educador en general, y al educador de adultos en particular, se le pide o exige un dominio de los aspectos sociales y emotivos. Que sepa preparar a los alumnos para una integración y participación activa en la vida cívica y social. Que sepa realizar una síntesis entre la influencia de los Medios de Comunicación Social, Cultural y los Valores de la sociedad, contrastados con la vivencia y experiencia de la vida en la comunidad educativa.

A partir del estudio de las funciones del educador de adultos en diversos autores, hemos elaborado un sistema bastante completo de categorización que nos ha permitido diseñar un instrumento sobre las funciones y tareas a desempeñar por el educador de adultos.

Las grandes categorías son las siguientes:

- Planificar-diseñar.
- Programar.
- Explicar-experto.
- Evaluar.
- Consejero-orientador.
- Motivador-animador.
- Investigador-innovador.
- Características personales del profesor.

Metodología de la investigación

El problema objeto de estudio es **el profesor de Educación de Adultos.** Es decir, ¿qué funciones desempeña?, ¿qué metodología utiliza?, y ¿cuáles son sus resitencias a la Reforma Educativa?

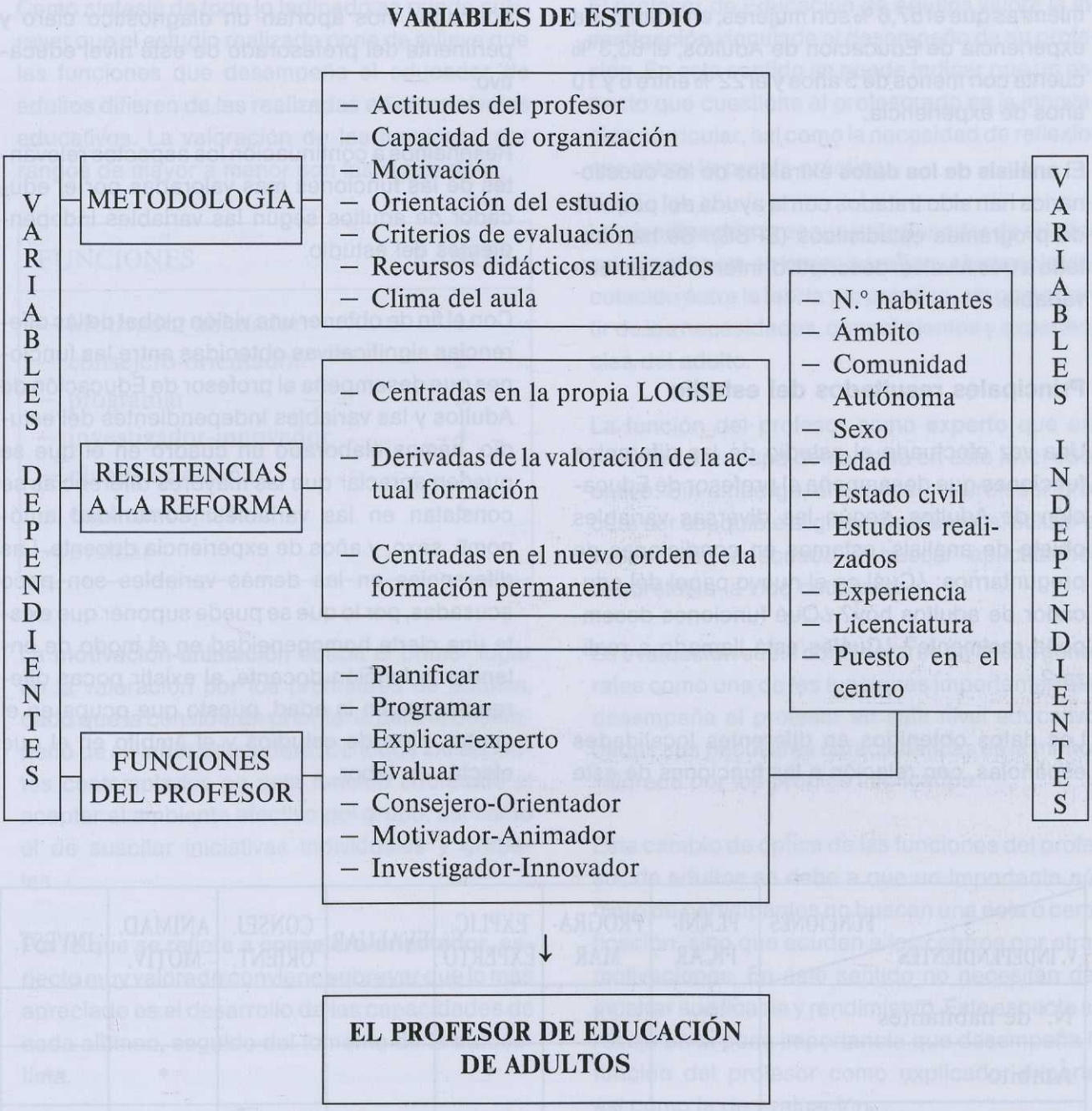
Se pretende recoger información sobre las funciones antes indicadas en los centros de educación de adultos. Existen gran variedad de centros, por lo que en este trabajo se han seleccionado las instituciones públicas que imparten, prioritariamente formación básica de adultos. Se trata de los centros denominados Centros de Educación Permanente de Adultos, que durante épocas anteriores se conocían como Centros de EPA.

En relación a lo métodos utilizados para esta investigación, se ha optado por el **descriptivo** como óptica general del estudio, debido al gran número de datos que pretendemos recoger. Dentro de las múltiples facetas que pueden darse en la metodología descriptiva, nos hemos inclinado por la **observación extensiva,** según la denominan algunos autores o estudio de masas, según otros, como aconsejan las circunstancias y los objetivos del estudio.

Como técnica elegida para la recogida de datos se ha optado por la de las **escalas y el cuestionario** para obtener información de diferentes dimensiones del profesor de Educación de Adultos.

El enfoque metológico del estudio podría responder en la terminología de Fox (1981: 502) al siguiente: «es una investigación educacional, empírica y aplicada que, basada en estudios de aproximación descriptiva, usa la observación extensiva para recoger por medio de cuestionarios, datos que permitan una investigación de tipo comparativo».

En esta investigación interesa descubrir las relaciones existentes entre las **variables** y la manera de influirse o interrelacionarse mutuamente. Las variables se muestran en el siguiente gráfico.



El **cuestionario** elaborado consta de 33 preguntas con 159 ítems que intentan recoger información sobre las diferentes funciones que realiza el profesor.

La fiabilidad del instrumento se calculó por medio del coeficiente de Crombrach estandarizado, con el fin de hallar la consistencia interna de los principales bloques de contenido.

El coeficiente obtenido de $\alpha = .98$ puede considerarse como suficientemente representativo de la opinión sincera de los profesores de Educación de Adultos.

La **muestra** estaba formada por 664 profesores de Educación de Adultos de diferentes Comunidades Autónomas seleccionadas al azar.

La mayor parte de los profesores de Educación de Adultos se hallan ubicados en el medio urbano 60 %, en relación al sexo el 42,9 % son varones,

mientras que el 57,6 % son mujeres, en cuanto a la experiencia de Educación de Adultos, el 63,3 % cuenta con menos de 5 años y el 22 % entre 6 y 10 años de experiencia.

El **análisis de los datos** extraídos de los cuestionarios han sido tratados con la ayuda del paquete de programas estadísticos (SPSS). Se han tratado a tres niveles: descriptivo, inferencial y multivariable.

Principales resultados del estudio

Una vez efectuado el estudio de las diferentes funciones que desempeña el profesor de Educación de Adultos, según las diversas variables objeto de análisis, estamos en condiciones de preguntarnos: ¿Cuál es el nuevo papel del educador de adultos hoy? ¿Qué funciones desempeña realmente? ¿Cuáles está llamado a realizar?

Los datos obtenidos en diferentes localidades españolas, con relación a las funciones de este educador, nos aportan un diagnóstico claro y pertinente del profesorado de este nivel educativo.

Reseñamos a continuación los aspectos relevantes de las funciones más valoradas por el educador de adultos según las variables independientes del estudio.

Con el fin de obtener una visión global de las diferencias significativas obtenidas entre las funciones que desempeña el profesor de Educación de Adultos y las variables independientes del estudio, hemos elaborado un cuadro en el que se pueden apreciar que las mayores diferencias se constatan en las variables: comunidad autónoma, sexo, y años de experiencia docente. Las diferencias en las demás variables son poco acusadas, por lo que se puede suponer que existe una cierta homogeneidad en el modo de entender la función docente, al existir pocas diferencias según la edad, puesto que ocupa en el centro, nivel de estudios y el ámbito en el que efectúa su labor.

FUNCIONES / V. INDEPENDIENTES	PLANIFICAR	PROGRAMAR	EXPLIC. EXPERTO	EVALUAR	CONSEJ. ORIENT.	ANIMAD. MOTIV.	INVEST.
N.º de habitantes	*	*					
Ámbito			*			*	**
Comunidad Autónoma	****	****	**	***	***	****	*
Estado civil			*	*			
Puesto en el centro	**	*	**				
Edad				*	*		****
Sexo		**	*	**	***	**	*
Experiencia docente	**	*			**		***

Diferencias significativas entre las funciones que desempeña el profesor de Educación de Adultos y las variables independientes del estudio.

Como síntesis de todo lo indicado se puede subrayar que el estudio realizado pone de relieve que las funciones que desempeña el educador de adultos difieren de las realizadas en otros niveles educativos. La valoración de las funciones por rangos de mayor a menor son las siguientes:

FUNCIONES	RANGO
– Motivador animador	1
– consejero-orientador	2
– programar	3
– investigador-innovador	4
– planificar-diseñar	5
– explicar-experto	6
– evaluar	7

La **motivación-animación** ocupa el primer lugar en la valoración por los profesores de adultos, dado que la consideran prioritaria para el desempeño de su labor educadora. De todos los aspectos contemplados en esta función sobresale el aceptar el ambiente afectivo del grupo, así como el de suscitar iniciativas individuales y grupales.

Por lo que se refiere a **consejero-orientador**, aspecto muy valorado conviene subrayar que lo más apreciado es el desarrollo de las capacidades de cada alumno, seguido del fomento de la autoestima.

La **programación** juega un papel esencial en la Educación de Adultos. En general, se elabora de forma individual y, en algunos casos, con los compañeros del centro. Suelen tener siempre en cuenta la fijación de unos determinados objetivos, partir de los intereses y necesidades de los alumnos y casi siempre globalizan el aprendizaje.

Los métodos que se emplean con más frecuencia son el estudio dirigido, los trabajos en equipo, las fichas y guías de aprendizaje. Los materiales más utilizados son el libro de texto, apuntes propios y material audiovisual.

El profesor de Educación de Adultos valora la **investigación** vinculada al desempeño de su profesión. En este sentido se puede indicar que un aspecto que cuestiona al profesorado es la innovación curricular, así como la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica.

La **planificación** preocupa al educador de adultos principalmente en lo que se refiere a buscar la vinculación entre la teoría y la práctica, así como partir de las necesidades, conocimientos y experiencias del adulto.

La función del profesor como **experto** que explica, no preocupa demasiado en este nivel educativo. Sin embargo, al explicar, el profesor procura ser asequible al grupo de alumnos, utilizar el vacabulario adecuado y buscar aplicaciones concretas a la vida cotidiana.

La **evaluación** suele considerarse en líneas generales como una de las funciones importantes que desempeña el profesor en este nivel educativo, dadas sus peculiares características es la menos valorada por los propios implicados.

Este cambio de óptica de las funciones del profesor de adultos se debe a que un importante número de participantes no buscan una nota o certificación, sino que acuden a los centros por otras motivaciones. En este sentido no necesitan demostrar su eficacia y rendimiento. Este aspecto se refleja en la poca importancia que desempeña la función del profesor como explicador-experto, así como la de evaluación.

De todo lo indicado se deduce que el profesor de adultos está llamado a realizar una serie de funciones que difieren considerablemente del profesor de hace unas décadas tan sólo. Considera prioritarias las de motivador-animador y las de consejero-orientador, referidas más al aspecto dinamizador y afectivo de la persona que al cognoscitivo, aunque sin descuidarlo.

Los profesores de Educación de Adultos consideran más importante en el desempeño de su tarea, los aspectos socio-afectivos, funciones como las

de motivador-animador y consejero-orientador, no se puede olvidar que en este nivel educativo se tiende a priorizar los aspectos de carácter afectivo y socio-relacional frente a los cognoscitivos.

El educador de adultos es plenamente consciente del trabajo empeñativo que está llamado a desempeñar, es sensible a fomentar la igualdad humana y los derechos del hombre, además de despertar el sentido crítico y la capacidad de análisis de la realidad.

Analizadas las funciones que realiza el profesor de Educación de Adultos para llevar a cabo su profesión, teniendo en cuenta las variables del estudio, podemos afirmar que el desempeño de una misma profesión exige una adaptación contextual que se llevará a cabo de forma permanente, intentando responder a las exigencias de cada realidad concreta. Sin embargo, se han perfilado una serie de funciones que presentan rasgos comunes en las diferentes situaciones, aunque para su desempeño puedan requerir la adaptación específica a cada realidad diferencial.

Para finalizar esta reflexión sobre las funciones del educador de adultos quisiera aludir a la conferencia de la UNESCO (1992) sobre **contribución de la educación al desarrollo cultural,** dado que recoge muy bien el espíritu que impulsa al profesorado de educación de adultos. «No podemos limitarnos a la transmisión de la cultura, sino al análisis crítico de la misma para mejorarla. En este sentido se puede indicar que la historia no es para ser descrita, sino para ser escrita, pues los seres humanos no deben ser espectadores, sino actores en el escenario de su propio destino. El papel del simple cronista no corresponde a la altura de la persona. Que cada uno sepa y pueda escribir su historia y entre todos escribamos la historia de la humanidad».

Del **análisis** realizado con el fin de estudiar los rasgos que mejor definen el perfil del educador de adultos indicaríamos que existen una serie de factores interesantes, para conseguir el perfil deseable de los profesionales dedicados a este nivel educativo, según la opinión de los propios implicados en la misma.

El primer factor se orienta hacia las **necesidades e intereses de los adultos.** Si en todos los niveles educativos es importante, cobra una significación especial en el aprendizaje adulto, de una mayor experiencia de vida. Por ello, demandan la integración de los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la vida cotidiana con el fin de ponerlos inmediatamente en práctica. Es decir, desean partir siempre de la vinculación teoría-práctica como elemento esencial en este proceso.

El segundo factor hace referencia al **estilo y claridad** que debería caracterizar al educador de adultos. Se le demanda, sobre todo, utilizar el vocabulario adecuado al nivel de los alumnos-adultos, promover la participación, interrelacionar los conceptos fundamentales e intentar vincularlos con experiencias prácticas.

El tercer factor se refiere a la **metodología didáctica** y al modo de trabajar en educación de adultos. Podríamos destacar principalmente las técnicas que contribuyen a fomentar la participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

El cuarto factor trata de enmarcar los diferentes aspectos referentes a cómo fomentar la **autoestima y el autoaprendizaje** en el adulto con el fin de facilitar una mejor integración social, la interiorización de valores, así como, seleccionar acciones de acuerdo con las posibilidades.

El quinto factor alude a los aspectos de **tipo socioafectivos** tan importantes en la educación y desarrollo de la vida de las personas. Cobra una especial relevancia la potenciación del ambiente afectivo del grupo, localizar los líderes naturales, propiciar las relaciones inter e intragrupo, crear un clima de cordialidad y cooperación.

El sexto y último factor hace referencia a la **adecuación al ritmo de aprendizaje** del alumno. Es de especial relevancia la adaptación del programa al ritmo de aprendizaje del alumno, la adecuación de los métodos, así como la búsqueda de actividades

variadas que contribuyan a diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis factorial efectuado permite acercarnos un poco más al perfil que caracteriza al profesor de Educación de Adultos según la percepción de los propios profesores implicados. Como principales factores se han identificado los siguientes:

- Partir de las necesidades e intereses de los alumnos.
- Estilo y claridad del profesor.
- Metodología didáctica adecuada.
- Fomentar la autoestima y el autoconcepto.
- Aspectos socio-afectivos.
- Adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno-adulto.

Este perfil tiende a coincidir, en sus líneas generales, con el identificado por otros investigadores. Se podría afirmar que en la Educación de Adultos juegan un papel prioritario las dimensiones de carácter afectivo y experiencial, por encima de las de tipo cognoscitivo, si bien éstas también desempeñan un lugar importante según la percepción de los profesores de Educación de Adultos.

Principales conclusiones

Presentamos a continuación los aspectos que consideramos más relevantes en el estudio, con el fin de subrayar los temas que hoy preocupan a los profesores dedicados a la educación de personas adultas.

1. La Reforma Educativa Española (LOGSE) promulgada en 1990, así como las distintas leyes de Educación de Adultos de las diferentes Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa, conforman un nuevo marco que exige cometidos diferentes al profesorado, replantea su rol tradicional en el proceso educativo y le aboca a una nueva forma de entender y ejercer sus funciones en una sociedad en proceso de cambio y complejidad creciente.
2. Los profesores de Educación de Adultos valoran y demandan cada vez más la formación y el perfeccionamiento. La práctica totalidad de los profesores (93,9 %) reconoce la necesidad de reforzar la formación permanente y demandan un modelo de formación basado en la práctica. Reclaman de la Administración una mejor capacidad para elaborar propuestas y participar en la toma de decisiones.
3. Las carencias formativas más importantes según la percepción de los propios implicados son las siguientes:

Diseño de proyectos	65,6 %
Adaptaciones curriculares individuales	65,6 %
Coordinación y trabajo en equipo	64,5 %
Elaboración de materias curriculares	63,7 %
Autoevaluación y mejora de la práctica	62 %

En el campo de los conocimientos manifiestan la necesidad de realizar un esfuerzo de actualización en lo que se refiere a la formación pedagógica y didáctica.

4. Casi la mitad del profesorado, en el 45 % de los casos, no han leído la LOGSE, normativa que afecta directamente a su ámbito de trabajo, a finalidades y objetivos educativos, así como a las estrategias metodológicas para alcanzar las finalidades diseñadas. Esta situación puede considerarse como insatisfactoria y sería necesario prestar una atención prioritaria a las formas, modos, canales y cauces de difusión de la información en el ámbito educativo.
5. En general el profesorado se muestra pesimista y un tanto reticente ante los beneficios que puede aportar la Reforma en el campo de la Educación de Adultos al que, según este colectivo, se le ha prestado muy poca atención.

6. Los profesores son conscientes de que la puesta en práctica de la Reforma les va a exigir un esfuerzo de formación en técnicas metodológicas, en nuevas actitudes ante la realidad educativa y una determinada actualización en el campo de los conocimientos. Reclaman de la Administración una decidida voluntad política orientada a incrementar el prestigio social del docente y un mayor reconocimiento de su función en la sociedad.

7. Las principales funciones del educador de adultos se orientan a lo que hemos denominado de tipo socio-afectivo: motivador-animador, consejero-orientador, etc., ocupando el último lugar la de evaluador.

8. Las variables que presentan diferencias más acusadas en el modo de entender el desempeño de las funciones docentes son la Comunidad Autónoma y el sexo. Podría afirmarse que se constatan diferencias muy acusadas en el desempeño de las funciones del profesor de Educación de Adultos en las distintas Comunidades Autónomas, por lo que podemos afirmar que se está configurando cada vez con más precisión el estado de las autonomías.

   El sexo es un factor diferencial en el desempeño de las funciones del educador de adultos, podría afirmarse que la mujer se entrega más a la realización de su labor como educadora de adultos.

Puede decirse que la investigación ha puesto de relieve el perfil deseable del educador de adultos. Vendría definido prioritariamente por los siguientes aspectos: prestar atención a los intereses y necesidades de los adultos, estilo y claridad en la relación didáctica, metodología adecuada, fomentar la autoestima y el autoconcepto, cuidar los aspectos socio-afectivos y adecuarse al ritmo de aprendizaje del alumno adulto.

Conviene subrayar que existe una insatisfacción generalizada en lo que se refiere, a la investigación en el campo de la Educación de Adultos. Todos somos conscientes de que se necesita profundizar mucho más en este tema, en el que la investigación —puede afirmarse sin duda— es más bien escasa.

Posibles líneas de acción

Como tales y a título de sugerencias, se presentan a continuación posibles líneas de acción futura, para que las personas encargadas de la Educación de Adultos las tengan en cuenta, si lo creen conveniente. Nos referimos, sobre todo, a las diferentes administraciones central, autonómica o local, a ellas les incumbe la mejora de la educación y, de un modo más concreto, la atención a las demandas del profesorado de este nivel educativo.

1. Definir líneas de actuación de la **política general de la Educación de Adultos.** Se podría establecer así la organización pertinente, de carácter general, capaz de garantizar una eficiente programación indicativa de las diferentes modalidades de la Educación de Adultos, atribuyendo mecanismos de impulso, ayuda económica, requerimientos y control de dichas actividades. Convendría también delimitar las funciones y competencias referentes al ámbito público y privado, concretando los temas ocupacionales, y los aspectos socioculturales, además de los propiamente educativos.

   Es cierto que existen varias comunidades autónomas con competencias educativas, entre ellas Andalucía, Cataluña, Galicia y Valencia, que tienen una ley propia de Educación de Adultos. En otras se está trabajando en su elaboración. Sería conveniente integrar los esfuerzos aislados en una política general en el sentido de no duplicar las tareas, a fin de potenciar la calidad de la educación en el ámbito de las personas adultas.

2. **Acciones de refuerzo informativo.** Como se desprende de los datos del estudio, existe un gran número de profesores que no han leído la LOGSE. Si partimos del supuesto de que no se

puede poner en práctica algo que no se conoce, deberían orientarse los esfuerzos a acciones centradas en la difusión y análisis en profundidad de los planteamientos de la Reforma, haciendo especial hincapié en los beneficios que puede reportar al profesorado.

3. **Acciones de promoción y ampliación de la oferta de formación** para que logre dar cumplida respuesta a las distintas necesidades. Los profesores en una alta mayoría demandan formación específica en los aspectos que hemos indicado de forma pormenorizada. Les interesa su mejora tanto a nivel personal como profesional y se encuentran especialmente motivados para ello. En el análisis coste-beneficio que se ha efectuado, los profesores son conscientes de que la actualización y preparación que necesitan les cuesta tiempo y esfuerzo y no les reporta beneficios ni de promoción, mejora social, etc. El profesorado es consciente de que necesita una formación continuada para dar respuesta a las múltiples demandas de la sociedad y esta formación la lleva a cabo porque es consciente que le reporta una cierta satisfacción personal, orientada al mejor desempeño de su labor profesional.

4. **Acciones orientadas a la revalorización de la imagen social del docente.** Todos somos conscientes de que la imagen social de cualquier profesión juega un papel importante en la credibilidad social de los profesionales que la desempeñan.

Las investigaciones llevadas a cabo en la última década del siglo ponen de relieve que el prestigio social del maestro ha ido disminuyendo poco a poco. En este sentido Ortega y Velasco (1991: 47) indican: «Los maestros creen que la evolución de la consideración social de su profesión en los últimos años se caracteriza por haber disminuido; tres de cada cinco opinan así».

En la misma línea se manifiesta la investigación realizada por Zubieta y Susinos (1992: 261) al constatar: «el deterioro de la imagen social del docente constituye uno de los principales factores de su malestar. Confirman este aspecto, los resultados cuantitativos obtenidos. Indican que a pesar de que las situaciones laborales de los distintos grupos de profesores son asimismo diferentes, existe un acuerdo generalizado entre los docentes en que su oficio no tiene el prestigio social de hace unos años y que, en cualquier caso, el reconocimiento social y administrativo (formación, remuneración económica, etc.) es escaso».

La pérdida del prestigio de la función docente ha sido estudiada por muchos autores como uno de los elementos fundamentales de insatisfacción profesional. El clima social de desconfianza sobre la influencia en la configuración de las trayectorias individuales y en la organización de la sociedad, ha repercutido directamente y de forma muy poderosa, en la pérdida de consideración social de los docentes. Este deterioro del prestigio profesional está incidiendo en la desorientación axiológica y normativa de los alumnos y, en definitiva, en el malestar docente.

Los componentes de prestigio y autoestima son factores subyacentes en el nivel y calidad del trabajo realizado. Desde esta perspectiva y en la actual situación, los profesores estiman que el prestigio social de la profesión docente puede ser calificado de regular e incluso de bajo. Las profesoras definen el prestigio en un rango más alto que los profesores, lo cual podría ser interpretado como una mayor estimación de la carrera docente o como una legitimación de sus posibilidades laborales.

Es necesario arbitrar acciones sistemáticas que contribuyan a revalorizar la imagen social del docente, debido al papel que desempeña en la sociedad, como educador y formador de nuevas generaciones. Conviene tener presente que por el momento, es el único colectivo al servicio de la Administración al que pú-

blicamente y de forma ostentosa se le coloca en situación de perpetuo reciclaje.

5. **Propiciar espacios de análisis y reflexión con los profesores sobre las funciones docentes.** Los resultados del estudio han puesto de relieve que el desempeño de una misma profesión exige la adaptación contextual que se lleva a cabo de forma permanente, intentando responder a las exigencias de cada realidad concreta. Se han perfilado una serie de rasgos comunes en la profesión docente, aunque para su desempeño pueden requerir la adaptación específica a cada realidad diferencial.

   Los contextos del ámbito rural, urbano y semiurbano exigen un tratamiento diferencial de carácter específico y adecuado a cada realidad concreta, dado que las necesidades e intereses de los alumnos adultos se ven matizados por el contexto en el que viven.

6. **Acciones orientadas a la mejora de las funciones del profesor de Educación de Adultos según Comunidades Autónomas.** Los resultados de la investigación han puesto de relieve que existen diferencias altamente significativas según la variable Comunidad Autónoma. Mientras existen comunidades preocupadas por la mejora de la Educación de Adultos, en otras, por el contrario, parece que ha pasado a un segundo plano o quizás podríamos afirmar que la tienen en el olvido.

   Se constatan diferencias en el análisis de varianza al más alto nivel, tanto en lo que se refiere a la formación y perfeccionamiento del profesorado, nivel de resistencia a la reforma educativa, la metodología didáctica que emplean, así como, en las funciones que desempeña el profesor de Educación de Adultos.

7. **Acciones orientadas a potenciar el desempeño de las funciones del profesor de Educación de Adultos desde la perspectiva diferencial según el sexo.** Los datos han puesto de relieve que existe un modo diferencial de entender la función docente en Educación de Adultos, según éste sea hombre o mujer. Por otra parte, esta visión peculiar de la realidad según la óptica propia de cada sexo, se considera como un factor que contribuye a enriquecer la profesión docente. De hecho, existe una valoración diferencial de las funciones que está llamado a desempeñar el profesor de Educación de Adultos según éste sea hombre o mujer. Consideramos de interés potenciar el análisis y la reflexión conjunta sobre los papeles diferentes y complementarios que se espera desempeñe el profesor según el sexo. Éste es quizás un tema que todos consideramos evidente, pero no hemos sido capaces de reflexionar bastante sobre el mismo con un carácter científico y aplicativo.

8. **Acciones orientadas a implementar la puesta en práctica de los principales factores que contribuyen a definir el perfil del profesor de educación de adultos.** Los factores identificados como prioritarios son:
   - Partir de las necesidades e intereses de los alumnos.
   - Estilo y claridad del profesor.
   - Metodología didáctica adecuada.
   - Fomentar la autoestima y el autoconcepto.
   - Prestar atención a los aspectos socioafectivos.
   - Adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno-adulto.

   Sería conveniente que las autoridades a nivel estatal, autonómico y local arbitraran los medios necesarios que posibilitaran llevar a la práctica en los centros educativos los aspectos que anhelan y demandan los propios implicados en los mismos. Ésta sería la mejor respuesta a las necesidades educativas de los adultos que la investigación ha contribuido a identificar, a la vez que se garantizaría que los recursos se emplearan para satisfacer las demandas concretas de un colectivo que está preocupado, en su conjunto, por la formación

y el perfeccionamiento profesional, así como por la mejora de la calidad del sistema educativo.

9. **Acciones orientadas a la mejora de la investigación y la praxis de la Educación de Adultos,** con el fin de superar los enfoques aislados de los problemas. Se ha prescindido en muchas ocasiones de la personalidad del adulto y sus cambios. El aprendizaje se ha contemplado más como actividad individual que como proceso social. Se han utilizado, en ocasiones, metodologías de investigación poco sistemáticas y, en consecuencia, el análisis ha adquirido un carácter típicamente existencialista y mínimamente basado en la confrontación y el intercambio de experiencias. Los profesores de Educación de Adultos demandan el intercambio de experiencias con carácter sistemático como una vía privilegiada de formación y perfeccionamiento permanente, aspectos importantes a tener en cuenta en el diseño de políticas de formación.

10. **Acciones orientadas a fomentar la participación activa del profesor en el diseño y adaptación de currículum.** La realidad de la educación de las personas adultas es muy diversa en las diferentes Comunidades Autónomas, por ello el profesor necesita implicarse en la elaboración y diseño curricular y, sobre todo, en la adaptación del currículum no sólo al grupo con el que trabaja, sino que, muchas veces, se verá obligado a elaborar adaptaciones curriculares individuales dada la peculiaridad de los alumnos adultos. El profesor es el que mejor conoce a los alumnos, en este sentido puede considerarse como la persona más indicada para responder a las necesidades individuales de cada uno de los participantes en el proceso educativo.

En general, puede afirmarse que la Administración a nivel de Estado, Autonómica y Local debería propiciar acciones de formación y reconocimiento de las diversas funciones y tareas que está llamado a desempeñar el profesor de educación de personas adultas, quien no sólo realiza cometidos de Educación Permanente en el marco de la educación formal, sino que debe considerarse también como orientador ocupacional y dinamizador social.

La expansión y la creciente importancia de la Educación de Adultos refleja la necesidad del aprendizaje continuado, en una sociedad en constante cambio.

En suma, creemos conveniente subrayar que la prioridad que se le conceda a la educación de las personas adultas en un país puede estimarse como un indicador de la dinamización social del mismo.

Bibliografía

BRIGHOUSE, T. (1992): «Un vislumbre del futuro: ¿Qué clase de sociedad queremos?», en Galton, M. y Moon, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona: Martínez Roca.

DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1986): *Formación continua y educación permanente.* Barcelona: Oikos-Tau.

FLECHA, R. (1990): «Necesidades de nuevas figuras profesionales en el campo de la educación, la formación de educadores de adultos», en *Educación de Adultos y Animación Sociocultural.* ICE de la Universidad Cantabria, pp. 119-146.

FOX, D. (1981): *El proceso de investigación en Educación.* Pamplona: Eunsa.

GAGE, N. L. (1990): «The place of Theory in Scientific Research on Effective and Responsible Teaching». Paper presentado al Congreso *Research on Effective and Responsible Teaching.* Friburg.

JIMÉNEZ, B. (1990): *Evaluación de programas de adultos. Seguimiento y evaluación.* Madrid: Fondo de Promoción y Empleo.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1988): *Técnicas de animación y trabajo en equipo.* Sevilla: Junta de Andalucía.

LYNCH, J. (1977): *La educación permanente y la preparación del personal docente.* París: Instituto de la UNESCO para la educación. Hamburgo: UNESCO.

LUDOJOSKI, R. (1986): *Andragogía. Educación de adultos.* Buenos Aires: Guadalupe.

MEC (1989): *Plan de investigación educativa y de perfeccionamiento del profesorado.* Madrid: MEC.

MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza.* Madrid: MEC.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro.* Madrid: CIDE.

PÉREZ JUSTE, R. y otros (1994): *Centros educativos de calidad.* Madrid: ITE.

PÉREZ SERRANO, G. (1987): *La animación sociocultural.* Tomo I. Madrid: UNED.

PUENTE, J. (1990): *Organización dinámica de los centros de educación de adultos.* Cuaderno n.º 11. Fondo de Promoción. Zaragoza: Eurolibro.

UNESCO (1994): *Conferencia Internacional de Educación.* 44ª sección. Ginebra: OEI.

VILCHE, M. (1989): *Intervención sociocultural.* Valencia: Grup Dissabte.

ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, T. (1992): *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid: CIDE.

EDUCACIÓN DE ADULTOS E INNOVACIÓN. REFLEXIONES DE ALGUNAS EXPERIENCIAS

María de las Nieves Tejón Hevia; Rafael Cuartas Río

Aproximación al concepto de innovación y factores condicionantes

Cuando se habla de campos educativos o de la enseñanza con frecuencia no se diferencian los términos de Reforma e Innovación, por lo que consideramos necesario una reflexión aclaratoria de estos términos.

La reforma puede considerarse como una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo, con arreglo a un conjunto de necesidades o resultados, tal y como planteó Sack en 1981.

González y Escudero (1987) también conciben la reforma como un cambio a gran escala que afecta a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo.

A su vez, estos autores consideran que la innovación hace referencia a dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dimensión renovadora de lo existente. También se puede plantear la innovación de manera más sencilla como un cambio cualitativo en la práctica educativa (Merklund, 1981).

De lo anteriormente expresado se deduce que, tanto si nos referimos a reforma como a innovación, estamos hablando de cambios, pero de forma distinta, ya que el concepto de reforma está ligado a lo estructural, al marco general (aunque de manera subsidiaria puede provocar «innovaciones») y el concepto de innovación está ligado a intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza.

En este sentido, asumimos la definición de innovación planteada por Torre de la Torre (1994) como un proceso de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas) hasta su consolidación con vista al crecimiento institucional y personal.

En relación a los modelos de innovación, tal vez los autores más significativos en la literatura castellana sean los profesores Escudero y González, que en el año 87 plantean una clasificación sobre la innovación que resulta interesante por los enfoques analizados, que son:

- Enfoque técnico-científico.
- Enfoque cultural.
- Enfoque sociocrítico.

El enfoque técnico-científico concibe la innovación como un producto que se puede elaborar por medio de la aplicación de principios y procedimientos técnicos, y como proceso, que puede ser incrementado en la realidad escolar mediante el control y la dirección técnica de la fase que van desde la difusión hasta la evaluación.

El enfoque cultural contempla la innovación bajo las categorías y significaciones de los contextos institucionales y de los individuos que la realizan. Es un proceso que se reconstruye y define fenomenológicamente por los imperativos de contextos institucionales y procesos de interpretación y práctica personales de los profesores.

Por último, puedo afirmar que en el enfoque sociopolítico o sociocrítico, la innovación constituye una perspectiva de totalidad relacional en la que la en-

señanza y la innovación educativa han de considerarse como una interrelación entre práctica de la enseñanza, ideologías profesionales e intereses sociales y culturales.

Una de las líneas de investigación más atrayentes, aplicables al campo de la educación de adultos, es la de Investigación en Acción.

La investigación en acción resulta atrayente para el educador de adultos al ofrecerle un modo de indagación y de comprensión en el que se diluyen las distinciones entre profesor y alumno, entre investigador e investigado.

El creciente interés por esta investigación en la educación de adultos surge debido a la importancia de los actuales modelos práxicos en este campo en los que se percibe una necesidad dialéctica estrecha entre teoría y práctica. A su vez, en los últimos tiempos, existe una preocupación política y un discurso institucional sobre dotación educativa que consideran al adulto como objeto de intervención o regulación.

La investigación en acción se caracteriza por la participación directa de los implicados y sus rasgos más significativos son:

- La elección de los problemas a estudiar no se efectúa sobre la base de un conjunto de hipótesis previamente establecidas por los investigadores, sino más bien en las situaciones concretas que los grupos interesados quieren formular y analizar con la ayuda de los profesionales.

  Existe una interacción permanente entre la investigación y la acción. La acción es fuente de conocimiento y la investigación constituye en sí una acción transformadora.

- La investigación en acción debe también ponerse al servicio de grupos más desfavorecidos para desarrollar las capacidades de análisis y ayudarles a resolver los problemas que afrontan o soportan cotidianamente. El investigador necesita hacer una reflexión constante sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de su intervención en el proceso de investigación-acción.

  Este tipo de investigación constituye un proceso educativo consistente en participar en el proceso mismo de la investigación y en la discusión permanente de los resultados obtenidos.

  Debe existir entre los profesionales de la educación y los grupos implicados una interacción activa de diálogo y de negociación.

Entre los factores que dificultan las innovaciones tendríamos que mencionar por su relevancia los siguientes:

- Factores contextuales socio-culturales.
- Factores contextuales ambientales.
- Factores institucionales.
- Factores individuales.
- Factores intrínsecos.

El contexto refleja la realidad inmediata en cuanto genera o provoca la necesidad del cambio. El contexto es la realidad problemática y circunstancial de una comunidad (nacional, regional, local o escolar).

Miles y Huberman (1984), al recoger en su «Mapa Contextual» las variables específicas de cada una de las doce innovaciones analizadas, expresan que la investigación cualitativa parte generalmente de ideas o acciones de las personas, que ocurren en un contexto específico. Para estos autores, el contexto puede ser considerado como aspectos inmediatos y relevantes de una situación, así como aspectos relevantes de un sistema social en el que las personas están funcionando con determinados roles en una clase, en una escuela, en un distrito o comunidad local.

El contexto es dinámico y por ello alude también a los lazos, influencias, ayudas, recursos materiales y técnicas, en esta línea se amplía el contexto a un marco técnico-administrativo. Una innovación sin apoyo externo (motivacional, técnico, normativo, económico) es abandonarla al fracaso.

Tal vez en nuestro país, el autor que más ha incidido con sus escritos, en el valor técnico, ideológico y sociopolítico del contexto innovador, haya sido Escudero (1986). Para este autor, el cambio educativo es un problema de naturaleza política, sociocultural y comunitaria. El sistema de innovación vendría constituido por las dimensiones substantivas (contenidos, metas, materiales, estrategias), propiedades o características relativas a su desarrollo práctico y contextos sociopolíticos e institucionales en los que se han tomado decisiones referidas a su orientación ideológica, así como a su estructuración interna y control sobre su desarrollo (1986, pág. 212).

Existe coincidencia entre diversos autores, en considerar que los elementos más representativos de los niveles contextuales de innovación didáctica son:

- Realidad inmediata: el aula.
- Realidad próxima: el centro.
- Realidad mediata: comunidad y servicios administrativos.
- Realidad remota: marco teórico y sociopolítico.
- El contexto, componente sustantivo de la innovación didáctica.
- Estructuras de poder en la educación.
- La legislación.

Cualquier cambio que llevan a cabo los formadores queda circunscrito por las condiciones contextuales del aula.

Pero si esta realidad inmediata da significación, la innovación cobra sentido en el centro —contexto próximo organizativo— al dar sentido a actuaciones que, de ser llevadas de manera individual por algunos miembros, quedarían muchas veces en simples experiencias.

Una vez planteada la innovación en la práctica, el llevarla hacia adelante está condicionado por esa realidad mediata, cuyos elementos pueden ser: la Administración, la comunidad municipal, el asesoramiento técnico, la legislación...

Algunos países como Inglaterra, Suiza y Canadá han subrayado la fórmula de las zonas o distritos que agrupan diversos centros educativos.

Por último, refiriéndome a la realidad remota, tengo que destacar que son varios los autores que contemplan el contexto teórico, ideológico y sociopolítico de la innovación, entre los que hay que mencionar por su relevancia a Zaltman (1977), Díez Hocleitner (1981), Escudero (1984).

Sintetizando la aportaciones de estos autores, se puede afirmar que la función principal de este macrocontexto es la de legitimar el cambio, fundamentándose tanto en los valores sociales como en las concepciones teórico-científicas. Si esto lo analizo a la luz de la reforma educativa que estamos viviendo en nuestro país, hay que decir que ha tenido presentes las necesidades y demandas sociales, al tiempo que ha adoptado modelos teóricos acordes con los conocimientos del momento.

En este marco teórico y social de la innovación se debe plantear una planificación estratégica. En este sentido, Díez Hocleitner, que fue asesor de la Ley General de Educación en nuestro país y que en la actualidad preside el Club de Roma, considera que planificar es prever partiendo de unos valores. En esta línea, toda innovación vendrá legitimada por la concordancia con esos valores.

Educación de Adultos e Innovación

Momentos innovadores en la historia de la educación de adultos

El primer instante innovador en el marco de la educación de adultos aparece reflejado en el Informe Condorcet, en el que se hace una llamada a la conciencia social. De dicho informe, presentado a la asamblea legislativa francesa en 1792, transcribo el siguiente párrafo por la significatividad que tiene respecto a este punto. «La instrucción debe ser universal y extendida a todo los ciudadanos... y abarcar en sus diversos niveles a todo el sistema de los conocimientos humanos y asegurar al hombre en todas las edades de la vida la posibilidad... de acceder a la instrucción».

De este informe he de subrayar que Condorcet tenía muy claros dos puntos:

- Instrucción universal y extendida a todos.
- Contemplar al pueblo como sujeto de derechos políticos y culturales.

El espíritu de este documento no se lleva a efecto hasta la segunda mitad del siglo XIX, demostrándose una vez más el largo tiempo transcurrido entre los planteamientos teóricos y la realidad práctica.

En el último cuarto del siglo XIX, los movimientos de educación de adultos se van extendiendo por los distintos países, con ciertos puntos innovadores. En el estudio presentado por Atienza y otros (1979), se resaltan algunos casos que ilustran este último cuarto del siglo pasado en una dinámica innovadora, en la que resaltamos por su importancia los siguientes apartados:

En 1871 se crean los Settlement Centres, instituciones educativas residenciales, en los que estudiantes universitarios se relacionan con los habitantes de las zonas industriales participando en su vida laboral, se trataría si usamos la terminología actual, de una animación socioeducativa de base comunitaria, ya que además de dinamizar y organizar cursos nocturnos, charlas y reuniones, se completaban estas actividades con el estudio de la problemática local y la gestión ante las autoridades con el objetivo de mejorar las condiciones de existencia individual y social.

En el Estado español, los primeros ateneos datan de 1820 y estuvieron protagonizados por los exiliados que volvían de Francia, en cuya capital se había fundado en 1785 el primer ateneo relevante de la época contemporánea.

A finales del siglo XIX tuvimos gran influencia de los anglosajones, tal y como se contempla en el Congreso Pedagógico Internacional que se celebró en Madrid en 1892, donde se adoptó el modelo inglés de extensión universitaria.

Lorenzo Luzuriaga fue, en este sentido, el gran pensador que divulgó el sentido internacionalista de la ILE, al vincular nuestro país a The World Association for Adults Education.

A principios del siglo XX nacen en Italia las universidades populares, siendo la de Roma la que apuesta sustancialmente por el campo de la educación de adultos.

En España nos encontramos con un rasgo innovador en educación de adultos en el artículo 106 de la ley Moyano (1857), en el que se dice expresamente: «el Gobierno fomentará el establecimiento de sesiones de noche y de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en los estudios». De las experiencias mencionadas puedo afirmar en líneas generales que a pesar del espíritu innovador de los legisladores, habrá que esperar hasta el año 1931 para que nazca un movimiento de extensión cultural, que se logra gracias a la organización y difusión de las bibliotecas que hacen las Misiones Pedagógicas. El segundo instante de innovación vendría marcado por el concepto de «Educación Permanente» como fundamento de innovación en la Educación de Adultos. Este término se encuentra por primera vez en el año 1919 en el informe que redacta Smith con el título de «Rapport of the Adult Education Comitee of The Mistry of Reconstrution» y versa de la siguiente forma: la educación de adultos debe considerarse una necesidad permanente, un aspecto indispensable de la ciudadanía y por tanto debe ser general y durar toda la vida. Este término cobrará mayor importancia a partir de la década de los 50, pues de manera sistemática la UNESCO y el Consejo de Europa han divulgado este concepto.

Las aportaciones innovadoras de estas conceptualizaciones de educación permanente se podrían sintetizar así:

- Prolongar, conservar y completar la educación emprendida durante la escolaridad.
- Desarrollar los conocimientos profesionales en los diferentes niveles.
- Permitir a los trabajadores elevarse en la jerarquía profesional y social.

- Facilitar la adopción y clasificación de los adultos que cambien de profesión.

En España la dictadura, aunque fue una ruptura brusca con relación a los puntos innovadores que hemos comentado, tampoco se libró, por suerte, de la influencia internacional, viéndose el franquismo progresivamente forzado hacia el exterior con actividades dirigidas a la erradicación del analfabetismo, siendo la más significativa la campaña de alfabetización de 1963, en la que participaron alrededor de cinco mil maestros. En esa época, la oposición clandestina se identificó en su lucha cultural por la democracia con la que se desarrollaba en los países latinoamericanos, donde la obra de Freire iba alcanzando un reconocimiento mundial. Los centros cívicos basaron su proyecto inicial siguiendo los modelos ingleses y la federación española de Universidades Populares adoptó en principio las experiencias que habían resultado exitosas en la República Federal Alemana. El referente más próximo cronológicamente en el campo innovador lo tenemos en el libro blanco de la educación de adultos que respeta las posibilidades que nacen del contexto sociopolítico del momento. El libro blanco no se queda en las coordenadas filosófica-epistemológicas de lo que puede significar innovación, pues va profundizando en los ámbitos de la incidencia de la innovación, desde el papel del formador en la educación de adultos, pasando por un nuevo orden estructural en los planteamientos macro o microdidácticos y la organización de los centros educativos y, finalmente, el contexto para entrar en planteamientos teleológicos y de prioridades.

Innovaciones educativas, desarrollo de la comunidad y educación de adultos

Iniciamos este apartado con la reflexión de dos autores italianos, Sarracino (1986) y Gelpi (1990), por tratarse de investigadores de una larga trayectoria en coordinación de proyectos relativos a las innovaciones en los sistemas educativos y la educación de adultos. Sarracino ha coordinado una experiencia de planificación de un Servicio de Didáctica Territorial en los municipios del área Flegrea (Italia), que resalto en este punto por tratarse de un modelo que ha previsto la innovación en el campo de la innovación de adultos, con una abundante participación de las fuerzas culturales comprometidas en la transformación de la comunidad. El objetivo de esta experiencia es resaltar el derecho al estudio en la edad adulta, de acceder a todas las formas de expresión cultural del sector, oportunidad educativa o acceso a los recursos locales, de contribuir a la política de desarrollo cultural del propio entorno.

Este Servicio se ha planteado una escuela abierta al territorio que:

- Concentre su trabajo de programación educativa y didáctica sobre los problemas esenciales del desarrollo local, considerando al mismo tiempo los grandes temas emergentes del mundo contemporáneo.
- Se dirige a vincular los objetivos de los trabajadores de la educación con los objetivos de las otras figuras educativas y culturales del territorio y pueda usufructuar «recorridos formativos» y «ocasiones culturales» preparadas por otros entes: el municipio, el distrito escolar, el sindicato, las asociaciones culturales del sector, etcétera.

Para Gelpi, la innovación abarca todos los niveles de la estructura productiva y el poder establecido tiende a evaluar la importancia del desarrollo y de la innovación científica y tecnológica en relación a sus propios intereses. Sigue planteando este autor que las transformaciones innovadoras sólo pueden ocurrir cuando los individuos se han implicado en ellas con su participación. La innovación y la originalidad en el proceso productivo son rasgos que están estrechamente ligados al espíritu curioso y no conformista. La innovación tecnológica está estrechamente relacionada con el grado de participación que tengan los trabajadores adultos en las actividades productivas. En esta línea la profesora Martín Moreno (1993) nos recuerda la necesidad de programar actividades para los miembros de la comunidad que han superado la edad escolar.

El desarrollo de la comunidad va muy ligado al índice de pobreza/riqueza de cada país y en este sentido Razeto (1990), en un interesante estudio sobre educación popular y desarrollo local, demuestra que:

- Los conceptos de educación popular y de desarrollo local sintetizan los principales aportes a la superación de la pobreza que han hecho las organizaciones no gubernamentales de promoción y desarrollo que operan en los sectores populares.
- El desarrollo local y la educación popular se han desplegado de manera independiente y esto ha imposibilitado que los sectores más humildes no hayan podido superar su situación de pobreza.
- Del punto anterior se deduce la necesidad de potenciar el desarrollo local y la educación popular, de manera tal que sus efectos combinados hagan posible que los sectores más deprimidos socialmente lleguen a superar real y establemente su condición de pobreza.

A la luz de las aportaciones de este autor, la orientación del desarrollo local debiera apuntar hacia un proceso acumulativo y creciente de desarrollo de las capacidades propias de las personas, grupos, organizaciones y comunidades que habitan en una determinada comunidad para hacer frente a sus problemas y satisfacer sus necesidades, mejorar su calidad de vida y controlar, crecientemente, sus propias condiciones de existencia aprovechando los recursos locales disponibles en la realización de actividades económicas sociales y culturales. Para poder conseguir lo expresado, se necesitan comportamientos comunitarios y solidarios de cooperación y ayuda mutua, encaminados a la superación de la pobreza y la promoción del pueblo, y desarrollar programas y procesos integrales de educación popular y de desarrollo local. Resultan muy interesantes la gama de experiencias realizadas desde el desarrollo de la comunidad por países latinoamericanos que han salido en los últimos años de las dictaduras militares y quieren realizar programas de educación para la democracia y el desarrollo local. En este sentido resulta paradigmática la experiencia desarrollada en el Centro El Canelo de Nos en Chile, analizada por Benavente (1990) bajo el prisma del desarrollo que ha experimentado el espacio local como un lugar de agrupamiento colectivo, reconocido social y culturalmente, en el que se forja potencial movilizador en torno a la ligazón de territorio e identidad. El desarrollo local, visto desde una perspectiva de participación democrática, es un estilo de creación y gestión de recursos que fomentan una acción económica, política y cultural a nivel local.

En esta línea, el Centro El Canelo de Nos concibe el desarrollo local como un proceso de crecimiento integral, individual y colectivo, de las personas que comparten un microespacio, mediante el cual van logrando grados sucesivos de autonomía, construyendo vínculos de solidaridad y cooperación, tomando el control progresivo de todos los aspectos de sus vidas, y por tanto, creando un poder local e influyendo en la sociedad. Existen otras muchas experiencias que podrían incluirse en este apartado de desarrollo de la comunidad por sus aportaciones y que simplemente enumeraré para no desbordar las posibilidades del mismo. La primera experiencia digna de mención es la de Laporta (1986) sobre «La cultura de la sociedad local desde la perspectiva autoeducativa». Resulta también relevante la experiencia de Piras (1987) sobre «El banco intermunicipal de audiovisuales: un servicio para el desarrollo cultural de la comunidad social» (Italia). En Lisboa también resulta paradigmático el proyecto de Martins (1989) sobre «Investigación e intervención educativa en un barrio popular de Lisboa». Por último, reseñaría el proyecto abordado en nuestro país por Quitllbt (1989) sobre «Educación de adultos, desarrollo comunitario y promoción de la mujer». Mencionadas estas experiencias que, desde la perspectiva de la educación de adultos, han facilitado el desarrollo local en distintos países, me gustaría concluir este apartado con dos puntos que considero fundamentales para el desarrollo de la comunidad en el Estado español. El primero de ellos se refiere al rol que están cumpliendo las organizaciones no gubernamentales en nuestra sociedad civil como vehículo de desarrollo comunitario, y el segundo, más re-

glado, está ligado a los Proyectos Educativos de Base Territorial promovidos por el MEC.

En relación al primer punto, empezaría diciendo que la FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos) agrupa básicamente las siguientes corrientes:

- Universidades Populares.
- Asociaciones para la educación pública de adultos.
- Coordinadoras de Escuelas Populares.
- Escuelas Campesinas.
- Fundación ECCA.
- Colectivo de Profesores Universitarios.

A través de estas corrientes, durante los últimos años del franquismo, se desarrollaron numerosas experiencias de educación de adultos fuertemente arraigadas en los movimientos populares y en su lucha por la democracia.

Durante la transición política de nuestro país, los movimientos de educación de adultos no sólo contribuyeron al proceso estrictamente político, sino que remarcaron que la democratización debería extenderse al conjunto de la sociedad civil. Se incidió mucho en la necesidad de una democracia también cultural que en aquella época se propagó con el slogan «Sin cultura no se puede ser libre». Entre las contribuciones de la FAEA en los últimos años al desarrollo comunitario, mencionaremos:

- La dinamización de experiencias.
- La reconversión de algunas organizaciones populares.
- La flexibilidad al defender la diversidad de modalidades de educación de adultos agrupadas en cada comunidad.
- El fortalecimiento de la sociedad civil, al potenciar el reconocimiento social del papel que en la educación de adultos corresponde a la sociedad civil y en concreto a las Organizaciones No Gubernamentales como parte fundamental de ella.

Entre los aspectos estratégicos a enfatizar entre educación de adultos y desarrollo comunitario, tenemos que sintetizar los siguientes:

- Potenciar el desarrollo de las ONGs y su coordinación internacional.
- Superar la dependencia que tiene la educación de adultos del sistema escolar.
- Territorializar la educación de adultos con el objetivo que se oriente al desarrollo de las comunidades.

En cuanto a los proyectos de base territorial se puede decir que exigen una concepción y organización distintas en cuanto a la unidad espacial de referencia (paso del centro al territorio). Las necesidades y demandas de la población de un ámbito o distrito educativo deben articularse a través de un proyecto integrado en el que se coordinen las administraciones publicas y los grupos sociales y privados que desarrollan iniciativas de carácter formativo, cultural, social o de desarrollo económico. La coordinación de la instituciones y grupos, así como la adscripción de recursos humanos y materiales disponibles, se debe realizar a través de las Juntas de Educación de Adultos, como órganos de decisión y participación. Estas juntas posibilitadas por la OM de 8-5-89, pueden ser de distrito, locales o comarcales, según el ámbito, y están presididas por el alcalde de la localidad (o de la cabecera si se trata de una comarca), formando parte integrante de ellas el director del centro de adultos del territorio, un representante de cada Administración implicada en el proyecto, un representante de las instituciones privadas, un representante de cada organización sindical y empresarial y un representante de cada localidad (en caso de comarca).

La figura del ámbito territorial ofrece una perspectiva globalizadora de las ofertas formativas, superando la dispersión de esfuerzos y la aparición de lagunas, que se producen cuando las iniciativas no están coordinadas entre sí.

Esta globalización y coordinación, auténtico reto

de la nueva educación de adultos, se plasma en cada territorio en el Proyecto Educativo de Base Territorial (PEBT), instrumento de planificación que integra las iniciativas desarrolladas en la zona.

El MEC, mediante las instrucciones referidas, exige que el PEBT esté elaborado por miembros pertenecientes a diversas instituciones que coordinen las diferentes actuaciones. De no cumplirse este requisito de participación de otras instancias, los centros públicos de educación de adultos tienen que plantearse la dinamización del PEBT procurando la incorporación de organismos y colectivos al proceso de elaboración. Para la elaboración del PEBT se constituye una comisión técnica en cada territorio, formada por el director del centro de adultos, que la preside, un profesor de educación de adultos del MEC y un educador o técnico por cada entidad que participe en el proyecto. Esta comisión es la que tiene que asumir la tarea de análisis y planificación, que plantea a los profesionales de la educación de adultos la necesidad de adquirir técnicas adecuadas. La tarea inicial que debe desarrollar el equipo que se plantea la elaboración de un proyecto de base territorial es el análisis de la realidad geográfica, sociocultural y económica de la zona de actuación. La necesidad de este análisis nace de la constatación de que la apariencia y la realidad no se identifican, que una cosa es lo que vemos y otra lo que es en realidad. Además la complejidad de la propia realidad, es lo que hace que muchas veces el análisis se quede en una recogida de datos con escasa utilidad posterior. El análisis de la realidad supone una concepción dialéctica que entiende la sociedad como algo cambiante, contradictorio que responde a algunos principios:

- El principio del cambio (nada queda donde está, todo está en transición, en movimiento).
- El principio de acción recíproca (todo influye sobre todo, todos los procesos están encadenados).
- El principio de contradicción (en el interior de cada cosa coexisten fuerzas opuestas, antagonismos, contradicciones).
- El principio del salto cualitativo (toda transformación es el resultado de una lucha de fuerzas opuestas y los cambios cuantitativos producen, en ciertos momentos, saltos cualitativos).

Reflexiones de algunas experiencias en la Comunidad Asturiana

La primera experiencia que vamos a analizar corresponde a una escuela de padres que funcionó en el barrio de Ventanielles de Oviedo durante dos cursos académicos. Esta escuela es concebida en un ámbito de formación permanente de adultos a través del intercambio de experiencias y de la profundización en temas educativos. La organización de esta escuela de padres responde a un programa de promoción sociocultural de la población adulta, dentro de la concepción abierta de la nueva educación de adultos, impulsora y dinamizadora de una oferta más amplia, sin reducirse a nivel académico y reglado.

En esta experiencia se han establecido los siguientes objetivos:

- Servir de cauce de reflexión y aprendizaje para los padres en temas relacionados con la educación de sus hijos.
- Potenciar la comunicación interpersonal entre padres y entre éstos y sus hijos.
- Aumentar la relación familia-colegio para seguir un proceso unificado de construcción de la personalidad de los hijos.

En relación con los contenidos, el programa es lo suficientemente abierto y flexible para que todos los participantes puedan aportar aquellos temas que les resulten más motivadores. Ahora bien, el temario general responde al esquema siguiente:

- Temas sobre la persona y su desarrollo: Contenidos de psicología evolutiva indispensables para entender y educar mejor a los hijos, puesto que hoy día existe una base psicológica suficiente para comprender los procesos de desarrollo de los niños.

- Temas sobre ambiente familiar y educación: Las cuestiones que se plantean a los padres en la educación de los hijos en el estilo de relación y de comunicación y que son la base del clima educativo en el hogar (Autoridad y libertad; comunicación; relación de pareja; premios y castigos...).
- Temas sobre el mundo de la escuela: Funcionamiento y valores; las relaciones padres-maestros; el fracaso escolar; la orientación; la reforma educativa...
- Temas sobre el tiempo libre y ambiente social; diversiones; lectura; juguetes; amigos y pandillas; publicidad y consumo; violencia; drogadicción...

En relación a la metodología, podemos afirmar que es más importante que los temas en sí. Los padres se reúnen no sólo para escuchar, sino para dialogar entre ellos. Por eso además de buscar los recursos o persona adecuada al tema se realiza un trabajo en pequeños grupos que ayuda a profundizar y a aplicar lo visto, oído o leído. Las sesiones de trabajo son quincenales, de unas dos horas de duración, y se parte de documentos, proyecciones audiovisuales o charlas, potenciándose mediante cuestionarios, la reflexión, la participación crítica y el diálogo. Al fin de cada tema hay una puesta en común con la entrega de un documento síntesis. Los criterios de valoración de esta experiencia son de dos tipos: cuantitativos (niveles de asistencia y participación) y cualitativos (grados de consecución de los objetivos). Algunos alumnos de la experiencia eran miembros del APA de los Colegios Públicos de Ventanielles, por lo que ésta se implicó en el desarrollo del programa de la escuela de padres. La propia APA elaboró un documento de evaluación de la experiencia, que considera piloto, y analiza la «poca aceptación que tuvo esta iniciativa entre los padres de los Colegios de Ventanielles I y II», pese a que sirvió para «conocer más y mejor los mecanismos necesarios para un mejor modelo de educación», así como para «poder penetrar más claramente en las estructuras de nuestra escuela» y «estar preparados para resolver los problemas que indudablemente padecen nuestros hijos durante el proceso educativo escolar y social.

La APA plantea «la continuidad de la Escuela de Padres» y que «se utilice como nexo de unión entre los padres y el profesorado, no como elemento de confrontación, sino como todo lo contrario, como instrumento de ayuda y colaboración».

Pero ante el traslado del maestro de adultos —promotor de la iniciativa— y la no implicación de los profesores de los Centros, así como la escasa participación de los padres, la experiencia no tuvo continuidad salvo en la convocatoria de algunas charlas sobre temas de interés por parte de la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos.

Otra experiencia se refiere a un Curso de Desarrollo Personal dentro del marco de la educación de adultos. La personalidad en el conjunto de características que distinguen a cada persona. Dado que más que una manera de ser constituye un modo de hacer, la personalidad puede desarrollarse mediante técnicas que fomenten las cualidades positivas y desarraiguen las que suponen un lastre en el camino de la vida. El Curso de Desarrollo Personal, en educación de adultos, supone plantear a estas personas la posibilidad de reflexionar y conocer su propia personalidad y poner en práctica técnicas de desarrollo optimizante. Actualmente esta experiencia —que inicialmente se desarrollaba a lo largo de 25 sesiones de 40 minutos, constituyendo una actividad complementaria del currículo académico— se reduce a la inclusión, dentro de la V.I.A. (Valoración Inicial del Alumno), que suele realizarse en el mes de octubre, de 10 sesiones que constan de una breve introducción teórica, con lectura y comentario de algún documento, para, a continuación, trabajar —de forma individual— un cuestionario cuyos criterios de corrección se plantean al grupo para terminar con un comentario general. A continuación se plantean las técnicas que ayudan a desarrollar positivamente el elemento o factor analizado. En el desarrollo de cada sesión se recurre a la dinámica de grupos y se busca la creación de un clima relajado (para ello se utiliza, como fondo de la actividad, música instrumental —estilo New Age—).

Las sesiones programadas se refieren a la adaptación, la confianza en uno mismo, la orientación

mental positiva, los comprimidos psíquicos, la reflexión y relajación, el descubrimiento de las emociones, las ideas no razonables, la tolerancia, la vida en pareja, la comunicación y los juegos de incomunicación, alternando con los factores intelectuales para completar la V.I.A. La última experiencia se refiere a la Iniciación del Proyecto de Base Territorial de la Comarca de Avilés. Si bien el Centro de Educación de Personas Adultas de Avilés ha sido creado hace varios años, en el curso 1994-95 el nuevo equipo directivo asumió el reto de transformarlo en un centro comarcal, iniciando la territorialización en función del ámbito de actuación fijado por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y que comprende los municipios de Avilés, Castrillón, Corvera, Cudillero, Gozón, Illas, Muros del Nalón, Pravia y Soto del Barco. Esta Comarca de Avilés alcanza los 159.310 habitantes, distribuidos de la siguiente forma:

Avilés	84.582
Castrillón	21.216
Corvera	17.072
Cudillero	6.538
Gozón	11.505
Illas	1.289
Muros del Nalón	2.555
Pravia	9.831
Soto del Barco	4.722

La organización planteada por el Ministerio de Educación se basa en las Juntas Locales y/o Comarcales de Educación de Adultos, constituidas por los Ayuntamientos y el propio Ministerio. Ahora bien, esta organización, aunque está legislada desde el año 1989, no se había puesto en marcha en Asturias, debido a las dificultades que la coordinación plantea en niveles superiores. La perspectiva del ámbito territorial apunta hacia la complementariedad de los distintos organismos educativos, pero inicialmente se ha planteado como coordinación horizontal entre las propias aulas del Ministerio de Educación en la zona. El Centro ha iniciado los pasos hacia una coordinación vertical solicitando la constitución de la Comisión Técnica de la Educación de Adultos, con el fin de elaborar el Proyecto Educativo de Base Territorial.

En dicho curso 1994/95, el Centro tuvo en funcionamiento las siguientes aulas:

- Municipio de Avilés: Aulas del IES Menéndez Pidal, C.P. Versalles, C.P.
- Villalegre, Centro Cultural La Carriona e Instituto Politécnico.
- Municipio de Castrillón: Aula de Piedras Blancas.
- Municipio de Corvera: Aulas en C.P. Mateu de Ros, de Las Vegas, y en la Asociación de Amas de Casas «Siglo XXI», de Trasona.
- Municipio de Cudillero: Aula del C.P. Asturamérica.
- Municipio de Gozón: Aula del Polideportivo de Luanco.
- Municipio de Pravia: Aula de la Casa de la Cultura de Pravia.

El total de alumnos del Centro, 1.169 (773 mujeres y 396 hombres), se distribuyeron así, según turno y sexo:

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Turno mañana	82	153	235
Turno tarde	284	89	373
Turno noche	395	146	541
Distancia	12	8	20

Los objetivos generales planteados por el Centro de Educación de Personas Adultas de la Comarca de Avilés han sido:

1. Consolidar la estructura organizativa comarcal e iniciar los pasos para la coordinación con otras instituciones, a fin de elaborar un proyecto integrado de base territorial de educación de adultos.
2. Establecer un plan de colaboración con instituciones relacionadas con la formación profesio-

nal, la promoción de empleo y la enseñanza secundaria, a fin de detectar necesidades educativas y difundir las ofertas existentes en el ámbito de la comarca.

3. Promover actividades formativas que respondan al abanico de ofertas establecido en las Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa sobre la organización del curso 1994/95, orientando a los adultos sobre las diferentes posibilidades e itinerarios de acceso a los distintos niveles del sistema educativo y/o profesional.

4. Favorecer el trabajo en equipo de los maestros y la reflexión sobre la práctica docente, reservando tiempos comunes para tareas colectivas y propiciando una formación que redunde en una mayor calidad de la enseñanza.

5. Emprender acciones para diversificar más la oferta formativa en el próximo curso, estudiando las posibilidades de implantación de la Formación de Aprendices, la preparación de nuevas ramas de FP1, el acceso a módulos II y la implantación de la ESO para adultos.

El Centro dispuso de los órganos colectivos (Claustro de Profesores y Equipo Directivo) y unipersonales (Director, Jefe de Estudios y Secretario) habituales. Para favorecer el trabajo en equipo de los 19 profesores del Centro y la reflexión sobre la práctica docente, se fijaron tiempos comunes en franjas horarias que no distorsionaban la atención requerida por el alumnado. Concretamente se fijaron dos horas, los miércoles, de 12 a 14. De las reuniones se levantaba acta y el conjunto de tareas a desarrollar se distribuyeron de la siguiente forma:

- **Primer miércoles de mes:** Realización del Seminario de Formación de carácter comarcal, al que se incorporaron seis profesionales que trabajan en ámbitos afines a la educación de adultos, como es el caso de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, Programas de Garantía Social (IMI, Iniciación Profesional, etc.)... El seminario estuvo incluido dentro del programa de actividades del CEP de Avilés y su contenido fue fijado por los participantes, que se han distribuido en grupos de trabajo sobre psicología del adulto, materiales didácticos y temas transversales.

- **Segundo miércoles de mes:** El trabajo en equipo se llevó a cabo por ofertas formativas (alfabetización, formación básica, graduado, preparación de pruebas no escolarizadas...) y consistió en la coordinación de las distintas actuaciones de la comarca, con intercambio de información, elaboración de fichas de seguimiento y evaluación de las distintas ofertas, así como la discusión y preparación de estrategias de captación de alumnado, estudio de abandonos... En estas sesiones también se trabajaron propuestas de actividades de ámbito comarcal (taller de electricidad, excursiones, etc.).

- **Tercer miércoles de mes:** El trabajo en equipos se realizó por áreas (Comunicación, Matemáticas, Sociedad, Naturaleza y Tecnología), con intercambio de materiales didácticos y revisión de programaciones.

- **Cuarto miércoles de mes:** Se reservó para la convocatoria de claustros y sesiones de evaluación.

Si bien el Centro de Educación de Personas Adultas de la Comarca de Avilés ha iniciado la adaptación al ámbito territorial, se trata de un proceso que supone, por una parte, asentar las actuaciones de adultos en locales más estables y adaptados y que implica, por otra, seguir estableciendo coordinaciones verticales y horizontales. Los educadores del Centro de Personas Adultas deberán evolucionar hacia la polivalencia frente a la especialización, mejorando la cultura de trabajo en equipo (que en este curso se ha potenciado con la organización de tiempos comunes) multidisciplinar y procurando mantener una relación más estrecha entre acción educativa y acción social. Los educadores deben ser capaces de cumplir funciones diversificadas, y no únicamente transmitir conocimientos, siendo cada vez más consejeros en aprendizaje y facilitadores del desarrollo personal.

Sugerencias a modo de conclusión

En el campo de la educación de adultos se debe salvar la contradicción existente en el Estado español, entre una realidad social de la que emanan los elementos propios de un país avanzado, con una estructura administrativa que se sitúa en el modelo más atrasado. Para superar la contradicción expresada en el punto anterior es necesario romper la dependencia exclusiva de un único ministerio, potenciar las competencias y recursos de los organismos no gubernamentales, crear estructuras de coordinación, etc. Se debe potenciar la coordinación entre los ayuntamientos, las asociaciones culturales, los centros sociales de cultura, los centros de formación del INEM y los centros de Educación de Personas Adultas para abordar programas integrados. La nueva Educación de Adultos adquiere características peculiares en función del desarrollo acelerado de la sociedad actual. En medio de estos vertiginosos cambios, las personas y grupos desfavorecidos encuentran mayores dificultades de adaptación y supervivencia, por lo que son necesarias actuaciones de discriminación positiva. La oferta educativa para las personas adultas habrá que programarla en función de las necesidades que en cada ámbito geográfico se dan y no en función de los presupuestos actuales de las instituciones.

La fundamentación de la educación de adultos debe contemplar tanto los elementos generales de las bases de toda educación como los más propios de la misma. La educación de adultos requiere un aprendizaje innovador que ayude a captar las interrelaciones con el medio, que amplíe los horizontes de interés y que desarrolle la capacidad de síntesis, estimulando la participación social y la integración desde la autonomía personal. Los procesos de enseñanza aprendizaje a establecer en la EBA deben potenciar el desarrollo de capacidades de aprendizaje transferible a todas las situaciones de la vida adulta. Los procesos de alfabetización deben conjugarse con un riguroso trabajo metodológico y unos objetivos dirigidos a transformar la causa sociocultural de la situación de analfabetismo. La formación ocupacional debe plantearse como alternativa complementaria a la educación técnico profesional. En esta línea la ETP debe orientarse a dar unas competencias generales que posibiliten la polivalencia y la plurivalencia. La formación ocupacional de forma recurrente a lo largo de toda la vida vendría a especializar en cada ocupación concreta y de la forma más cercana posible al puesto de trabajo. Resulta necesario que los educadores de adultos pongan al día sus conocimientos socioeconómicos, puesto que no estamos en una sociedad industrial. Al trabajador del pasado en el que se valoraba la destreza manual, trabajador cuya fuerza radica hoy en la destreza intelectual. La actual sociedad de la información impulsa una fuerte tendencia a la automatización transformando el concepto de trabajo.

Los proyectos de base territorial suponen una renuncia por parte del MEC al monopolio de la Educación de Adultos, integrando las dimensiones formal y no formal y vinculando realidades e instituciones en el proceso de desarrollo comunitario. Estos proyectos deben responder a las necesidades de una zona concreta posibilitando una planificación que optimice los diferentes recursos. La nueva visión territorial de adultos implica la necesidad de que los educadores utilicen instrumentos de planificación, seguimiento y evaluación, siendo necesarios procesos de formación en estos temas para cualificar a los responsables de articular y coordinar las ofertas en cada territorio. También exige esta nueva educación, para lo que se hace necesario prever tiempos comunes en las diferentes programaciones y proyectos. La superación del individualismo exige, igualmente, la adquisición de técnicas que hagan eficaz el trabajo en grupo y las reuniones. Como última sugerencia plantearía la necesidad de un esfuerzo por parte de la Administración y de las diferentes administraciones formales y no formales que se dedican a la Educación de Adultos por acercarse al modelo de los países que tengan un marco teórico más sólido y cuyas características más significativas son:

- Descentralización de gestión y recursos.
- Pluriformidad de modalidades.
- Importancia y variedad de las organizaciones no gubernamentales.

- Configuración en torno a nuevos intereses y necesidades individuales.
- Gran preocupación por el analfabetismo funcional.

Bibliografía

ANTÚNEZ, S. (1993): «Innovación y cambio en los centros escolares». *Claves para la Organización de Centros Escolares.* Barcelona: Ed. Horsori.

ANDER-EGG, E. (1977): *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.* Buenos Aires: Ed. Humanitas.

CARDONA ANDÚJAR, J. (Coord.) (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos.* Madrid: Ed. Sanz y Torres.

CARR, V. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Ed. Martínez Roca.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1992): «El sistema relacional de los centros de adultos ante la aplicación de la reforma y la elaboración de los proyectos educativos y proyectos curriculares de centro...», en VARIOS: *La Dirección. Factor clave de la calidad educativa.* Deusto: Ed. ICE.

DUV (1988): «II Declaración de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos: El Derecho a aprender». Bonn: *Educación de adultos y desarrollo,* n.º 3.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1986): «Innovación e investigación educativa». *Innovación e investigación,* n.º 1, pp. 5-44.

ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPÁNICOS (1982): *Seminario de educación-empleo,* La Granda. Avilés.

FAURE (1970): *Enseñanza personalizada y también comunitaria.* Madrid: Ed. Narcea.

FAURE (1973): *Aprender a ser.* UNESCO.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Ed. Siglo XXI.

FERRÁNDEZ, A. y PEIRÓ, J. (1989): *Modelos Formales y no formales en la educación de adultos.* Barcelona: Ed Humanitas.

FERRÁNDEZ, A. y PEIRÓ, J. (1993): *La evaluación en la educación de personas adultas.* Madrid: Ed. Diagrama.

FINA SANGLAS, L. (1985): «Cambio ocupacional en España 1965-1982. Una primera aproximación», en *Estudios de enseñanza del trabajo en España. Oferta y demanda del trabajo.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

FLECHA GARCÍA (1990): *Educación de las personas adultas.* Barcelona: Ed. El Roure.

FLECHA, R., LÓPEZ, T. y SACID, R. (1994): *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona: Ed. El Roure.

FROUFE QUINTAS, S. y SÁNCHEZ CASTAÑO, M. A. (1994): *Planificación e intervención socioeducativa.* Salamanca: Amaro.

GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *La educación básica de adultos.* Barcelona: Ed. CEAC.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (1986): *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia.* Madrid: Ed. Narcea.

GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa. Teorías y recursos de desarrollo.* Barcelona: Ed. Humanitas.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1989): *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares.* Baracelona: Ed. Humanitas.

GELPI, E. (1990): *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas.* Madrid: Ed. Popular.

GRABOWSKI, S. M. (1987): *Educación de adultos.* México: Ed. Trillas.

JARVIS (1992): *Perspectives in Adult Educativ and training in Europe.* Leiceste: NIALE.

QUINTANA CABANAS, J. M. (1986): *Investigación participativa en educación de adultos.* Madrid: Ed. Narcea.

LEIRMAN, W. y otros (1991): *La educación de adultos como proceso.* Madrid: Ed. Popular.

LOWE, J. (1978): *La educación de adultos. Perspectivas mundiales.* Salamanca: Ed. Sígueme-UNESCO.

MACEDA, P. (1994): *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo.* Madrid: Ed. Euro-Liceo.

MARCHIONI (1987): *Planificación Social y Organización de la comunidad.* Madrid: Ed. Popular.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1993): *Establecimientos escolares en transformación. El centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* Madrid: Ed. Cincel.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1994): *Incidencias del contexto escolar en la innovación curricular y calidad educativas.* Madrid: Ed. Cincel.

MARZO, A. y FIGUERAS, J. M. (1990): *Educación de Adultos, situación actual y perspectivas.* Barcelona: Ed. Horsori.

MEDINA RIVILLA, A. y VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid: Ed. Universitas.

TEJADA Y DE LA TORRE (1995): «La innovación en los centros educativos de Cataluña», en VARIOS: *Innovación educativa.* Santiago de Compostela: Editorial Tórculo.

TEJÓN HEVIA y CUARTAS RÍO (1987): *Educación Permanante de Adultos. Análisis de una experiencia.* Universidad de Oviedo: Editorial I.C.E.

TORRE DE LA TORRE, S. de la (1994): *Innovación Curricular.* Madrid: Editorial Dykinson.

NUEVOS PERFILES, NUEVOS CURRÍCULOS EN LA E.P.A.

Alfons Formariz Poza

Objetivos de la educación de personas adultas

Los movimientos sociales de educación de personas adultas (EA), federados en la Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA), tienen como objetivos a través de la formación y de la educación:

1. Promover la resistencia a las desigualdades socioculturales que se derivan de la progresiva implantación de la sociedad dual.
2. Reconocer (y promover que la sociedad valore) las competencias y habilidades cognitivas y sociales que las personas adultas van adquiriendo a lo largo de su vida.
3. A partir de tales competencias y habilidades adquiridas, con-formarlas o complementarlas con todas aquellas que la sociedad actual exige, facilitar su obtención y las certificaciones o titulaciones sociales correspondientes, de manera que sean posibles procesos de autoestima e intervención crítica en el entorno.
4. Participar en la dinamización de la sociedad y potenciar el protagonismo de la sociedad organizada, condición y consecuencia de un proceso de emancipación social.

La organización de los procesos formativos con personas adultas debería dar respuesta a estos objetivos de manera que, al final de los mismos, pudieran establecerse indicadores que nos manifestaran: 1) si se ha inducido en todos las participantes una mayor resistencia y movilización ante las desigualdades socioculturales, 2) si se han establecido mecanismos de valoración y de autovaloración de las competencias y habilidades cognitivas y sociales que las personas adultas han obtenido a lo largo de su vida, 3) si las personas a través de la nueva con-formación y de los nuevos conocimientos y aptitudes adquiridos y socialmente reconocidos (certificados y titulaciones elementales) son más capaces de intervenir autónomamente en la sociedad, y 4) si después del proceso formativo/educativo existe un mayor grado de cooperación social, organizada y crítica, si las organizaciones van asumiendo un mayor protagonismo social.

Dificultades en la fundamentación del diseño curricular de EA

Desde este marco de objetivos y criterios de evaluación de los procesos formativos, la organización de los currículos o diseños de intervención de educación básica de personas adultas (EBA) se encuentra con las siguientes dificultades —algunas de ellas hace tiempo repetidas—, que si no encuentran soluciones imaginativas entorpecerán la posibilidad de desarrollos curriculares críticos en EBA y la mantendrán inevitablemente en los esquemas compensatorios o de segunda oportunidad:

a. La compartimentación de ámbitos, a pesar de que las necesidades formativas no acostumbran a estar fragmentadas. Un primer esfuerzo de los centros y programas críticos de EA será intentar responder a las necesidades y demandas reales de las personas adultas de forma que «lo que la vida unió no lo separen los programas y departamentos administrativos». Las necesidades de formación para el mundo laboral, la formación básica, la formación para la

creatividad cultural o para la participación social, en los sectores de población que priorizamos, acostumbran a estar muy imbricados.

Se abre una triple estrategia de intervención:

- profundizar o crear desde el trabajo cotidiano experiencias de integración de ámbitos educativos,
- iniciar o colaborar en experiencias de coordinación de distintos ámbitos,
- a la vez que se aprovechan las coyunturas que pueden propiciar la aparición de programas experimentales interdepartamentales o interinstitucionales.

b. La in-hábil o in-útil distinción aplicada a la EA entre educación formal y no formal, reglada o no reglada. Parece claro para la mayoría de los estudiosos que la educación es formal y reglada en la medida que imparte titulaciones del sistema educativo. En la EBA este aspecto, una vez implantada la LOGSE, sólo se referirá a un pequeño tramo de la oferta formativa global, esto es, el curso que concluya con la impartición del título de Graduado en Secundaria (GES). Sin embargo, la «formalidad» de un tramo se ha hecho extensiva a casi todos los cursos y programas del centro, «arrastra» todas las actuaciones y planea sobre toda la organización del proceso de educación básica de personas adultas. Para confirmar esta apreciación basta con consultar las diversas disposiciones legales. Si se habla de organización de los centros de EBA, se echa mano de la LODE, aunque adaptada; si se plantean los perfiles de los formadores, la referencia legal es la LOGSE y sus prescripciones de titulaciones y cuerpos educativos de infantil, primaria y secundaria; si se pretende hacer un seguimiento del proceso educativo de un centro, la referencia obligada son los inspectores del sistema educativo infantil, etc.

No pasa así en la organización de la formación para el trabajo. Un curso ocupacional de mecánica del automóvil puede tener amplias concomitancias con un curso del mismo campo de formación profesional (y sería conveniente acelerar los reconocimientos y convalidaciones). A nadie se le ocurre, en cambio, enviar un inspector de secundaria a comprobar su funcionamiento, ni someter el tipo de organización del centro ocupacional a los dictados de la LODE. ¿Acaso un curso de alfabetización o de aprendizaje de español para inmigrantes tiene su referente en la enseñanza de la lectura y la escritura de la etapa infantil? ¿Y a qué curso debe equipararse un módulo de salud y planificación familiar para personas adultas? Desde las campañas franquistas de alfabetización, la pesadilla compensatoria planea sobre la formación básica y no hay forma de despertar de este mal sueño. Si se suprimieran los fantasmas de la inercia y la pereza intelectual, se descubriría con facilidad que ni la alfabetización, ni la mejora de la lectura y la escritura, ni los cursos de cultura general, ni la preparación al curso de GES (pregraduado), ni la preparación a las pruebas libres de FP, ni la preparación a las pruebas para mayores de 25 años, ni los posgraduados, ni los diversos talleres y tertulias y actividades culturales, etc., tienen otros referentes con el sistema educativo que la obtención final de unas habilidades sociocognitivas y personales básicas, a través de validaciones, procesos, metodología y organizaciones específicas. ¿En qué texto legal de alto rango aparecen los términos Alfabetización, Neolectores, Pregraduado o Posgraduado? Estos términos fueron acuñados en su momento desde el trabajo cotidiano y la reflexión. Hoy también desde la cotidianidad, el diálogo y la reflexión sistemática las instancias críticas de formación de personas adultas deben continuar planteando fórmulas específicas para la organización, la metodología y los procesos formativos en EBA, superando la pesadilla compensatoria.

Los colectivos y profesionales que planteamos una EA crítica debemos hacer un esfuerzo para liberar de «formalidad» nuestros programas, para plantearlos como respuestas específicas a las necesidades formativas adultas, e intentar

que la normativa legal se vaya liberando de la losa compensadora del pasado.

c. La concepción de los programas de EBA como un «continuum» a la manera del sistema educativo formal, desde la alfabetización hasta el GES o hasta el acceso a la Universidad. Cualquier práctica educativa con personas adultas reconoce, no obstante, por lo menos, cuatro o cinco necesidades culturales distintas en los niveles de EBA (que se concretan y ramifican en propuestas muy diversas), a las que deben plantearse respuestas curriculares o programas específicos: a) los niveles elementales de aprendizaje de la lectura y la escritura, b) la obtención del GES, c) los programas de animación y creación cultural, d) los cursos de idiomas y e) la preparación a las pruebas de acceso a FP y Universidad. Que sean necesidades distintas no significa que no puedan concatenarse, que no sean permeables, de la misma manera que pueden tener continuidad un curso de iniciación a la informática con otro de programas informáticos de usuario. Pero en cualquier caso deben plantearse respuestas curriculares o diseños de intervención específicos, si bien desde presupuestos psicopedagógicos similares.

En los centros que no se haga así, la propuesta formativa habría que formularla por bloques de respuesta más que por niveles, para adaptarla mejor a las necesidades educativas y alejarla de la estructura por cursos que induce a confusión. Todos los bloques, no obstante, hay que contemplarlos como formación básica.

d. La falta de investigaciones sobre cuáles son las competencias y habilidades básicas para poder intervenir de forma autónoma en la sociedad actual. Cuando se quiere plasmar un diseño curricular básico para personas adultas se actúa o por reducción o por intuición. En el fondo los dos actúan por tanteo, pero desde presupuestos distintos. El modelo reductivo-compensatorio consiste en partir del diseño curricular del sistema educativo y convertirlo en diseño curricular para personas adultas por reducción de contenidos, de áreas de conocimiento, de duración, etc. Sin embargo, no aparecen los criterios de tales procesos reductivos, lo cual permite concluir que se actúa por intuición no contrastada sobre la importancia relativa de los respectivos contenidos y áreas. ¿Con qué criterios se suprime la música, se mantienen ciertos conceptos matemáticos o físicos y se descartan otros?

El modelo de diseño curricular por intuición intenta superar el modelo reductivo-compensatorio a base de varias estrategias a nuestro entender importantes: valorar las competencias adquiridas previamente por las personas adultas, incluir en el DCB habilidades funcionales y actitudes participativas. Pero el interrogante continúa siendo el mismo: ¿por qué estas destrezas y no otras?, ¿por qué estos conocimientos y no otros? ¿Qué investigaciones, aunque tuvieran carácter provisional, avalan los conocimientos básicos a impartir en los centros de EBA, los procedimientos o las actitudes? En el fondo la pregunta clave es la que iniciaba este párrafo: ¿qué es básico?, ¿qué destrezas, competencias y habilidades son básicas para poder intervenir como ciudadana adulta en la sociedad de hoy? Cuando se afirma que los jóvenes o ciertas trabajadoras en paro no tienen los conocimientos básicos para seguir un curso de capacitación laboral, ¿a qué conocimientos básicos nos estamos refiriendo?

La reflexión no pretende paralizar los procesos que permitan a las personas adultas obtener el GES, sino que se trata de una llamada de urgencia. Hay que realizar aquel tipo de investigaciones que den fundamento a los proyectos y programas de acción educativa básica con la población adulta. Mientras tanto buenas son las intuiciones, especialmente aquellas que intentan superar el modelo reductivo-compensatorio.

Los colectivos, profesionales de la EBA, las universidades, etc., deberíamos dejar un hueco de nuestro tiempo para sistematizar nuestras reflexiones sobre «lo básico» en la sociedad actual.

e. La pregunta sobre qué es básico, continúa con la incógnita sobre la dosificación entre contenidos procedimentales y conceptuales. ¿Existen para las personas adultas, por ejemplo, conocimientos mínimos necesarios en el área de la naturaleza? ¿Qué y cuánto de astronomía, geología, anatomía, ecología, fisiología, física, química, etc.? ¿Qué y cuánto de historia, geografía humana o física, economía, antropología, psicología, etc.? En buena parte de la acción educativa con personas adultas, hasta el momento presente, la frontera de los mínimos a impartir pasa por los propios conocimientos y aficiones de los educadores y educadoras –y de los administradores educativos–, que en cierto grado elevan a la categoría de mínimos a impartir sus propios saberes y gustos. Por lo contrario, otros se inclinan por plantear que no existen conocimientos mínimos y sólo deben aprenderse procedimientos, técnicas de resolución de problemas, de búsqueda de información, de jerarquización de los saberes, etc. Para este aprendizaje de procedimientos opinan que cualquier conocimiento puede ser válido, puesto que es puramente instrumental.

Al igual que decíamos en el punto anterior, las universidades, los colectivos y profesionales de la EBA deberíamos dejar un hueco de nuestro tiempo para sistematizar nuestras reflexiones sobre «el valor básico» de ciertos procedimientos y conocimientos, y su relación, en la sociedad actual.

g. Una EA crítica debe valorar las competencias adquiridas a lo largo de la vida para poderlas con-formar y completar en el nuevo proceso de aprendizaje básico y partir de ellas crediticia y metodológicamente. Pero sabemos también poco de las competencias adquiridas y el proceso de adquisición de competencias. Tendemos a pasar por el rasero de la estructura sociocognitiva derivada del aprendizaje escolar y sus manifestaciones externas, las estructuras sociocognitivas derivadas del aprendizaje experiencial en el decurso de la vida. Con lo cual tendemos a tratar a la persona adulta que se acerca a un proceso de EBA como «cerebro plano» y a valorar en ella nada más los contenidos académicos adquiridos o retenidos (pensemos, por ejemplo, en el tipo de «pruebas de nivel» que se realizan en los centros de EA, para valorar el grado de conocimientos de las que asisten por primera vez al centro). Desde tales presupuestos de desconocimiento se hace difícil metodológica y didácticamente partir de las destrezas y habilidades adquiridas para con-formarlas e implementarlas a continuación.

Podría ser muy interesante que la valoración de los conocimientos, habilidades y destrezas que las personas adultas tienen cuando llegan a un centro no se limitasen sólo a los conocimientos escolares, ni evaluasen sólo «lo que les falta», sino que evaluasen también lo que saben o en qué son diestros, para partir de ello como referente en el nuevo proceso educativo abierto. Hay que renovar las llamadas «pruebas de nivel» en esta línea.

h. Una EA sociocrítica debe trabajar y evaluar también las actitudes y valores sociales, pero sin que tal evaluación deba influir en la obtención del GES. En caso contrario nos encontraríamos con una serie de cuestiones a nuestro entender de difícil solución. Por ejemplo, ¿qué grado de participación ciudadana debiera requerirse para que una persona adulta pueda obtener la titulación solicitada?

Las actitudes, además de la vía del conocimiento, deben inducirse empáticamente y por vía de imitación. Por eso hay que desechar especialmente en la educación de actitudes las vías coercitivas, como la obtención o negación del título. Vías que pueden favorecer posturas de hipocresía, intrínsecamente contrarias a un proceso educativo de actitudes. Sin embargo, la educación y evaluación de actitudes, aunque no deban influir en la obtención del título, deben formar parte del diseño curricular de EBA como uno de los aspectos fundamentales a debatir y comunicar.

La educación en la participación ciudadana difícilmente podrá comunicarse como actitud y

valor, desde centros y colectivos de EBA no participativos.

i. Los conocimientos, habilidades y destrezas básicas, necesarias para obtener el título de GES, han de ser fruto de un diálogo, en el cual se valore que, a través del proceso específico, dé respuesta a sus necesidades educativas que le ha propuesto el centro de EBA, un grupo de personas ha desarrollado la finalidad y las capacidades básicas descritas en los artículos 18 y 19 de la LOGSE, lo cual comporta el título de GES que lo certifica socialmente.

Por tanto, el diseño de los programas que dan respuesta a la necesidad de las personas adultas de obtener el GES, debería partir no tanto del DCB de secundaria obligatoria, cuanto de la organización de aquellos contenidos que puedan dar cumplimiento a la finalidad y capacidades básicas señaladas en los dos artículos citados.

Todo esto plantea diseños de programas muy flexibles, muy plurales, modulares, utilizando ampliamente el sistema de créditos, validando las competencias adquiridas. Desarrollos curriculares o diseños de intervención compartidos a veces con distintas instancias formativas, en respuesta a demandas y necesidades concretas, provisionales y experimentales, fruto de un proceso negociador entre el centro o los programas concretos y las instancias administrativas responsables. La obtención del título de GES, cuando sea el caso, debe ser más el resultado de un diálogo que reconoce a la persona los conocimientos, las habilidades y las destrezas básicas para intervenir como persona adulta en la soiedad actual, que el resultado final de un proceso educativo homogéneo para todos los centros y especular del DCB de secundaria obligatoria.

Los perfiles profesionales en educación básica de personas adultas

La necesidad de reflexión y cambio en el tema de los perfiles profesionales en educación básica de personas adultas viene motivado por dos factores fundamentales:

1. Por un lado, el cambio en las titulaciones básicas —el GES— y la legislación sobre quién debe impartirlas, y
2. la aparición de nuevas titulaciones universitarias: la diplomatura de Educación Social y los «nuevos magisterios». La diplomatura de Educación Social contempla en sus asignaturas obligatorias formación que incluye el ciclo vital adulto y en muchas universidades formación específica de EA. Mientras que los «nuevos magisterios» concretan y delimitan el campo de intervención, lógicamente sin formación específica para personas adultas: maestros/as de infantil, de cero a seis años; de primaria de seis a doce; de educación musical, etc.

Ante esta situación doblemente nueva, algunas administraciones ya han comenzado a adecuar sus plantillas de EA a base de añadir licenciados y licenciadas del cuerpo de secundaria o asimiladas en los centros públicos en que se imparte experimentalmente el GES. La renovación de los educadores/as actuales se realiza contratando maestros y maestras. La contradicción es evidente. Mientras se están formando en las universidades unos/as diplomadas con preparación teórica y pedagógica inicial en EA (aunque no sea completa), se continúa contratando a maestros/as o licenciados/as sin ningún tipo de preparación para su labor educativa. Ante este hecho, sólo son posibles dos conclusiones: o las administraciones consideran que la preparación padagógico-didáctica de las universidades es innecesaria y estéril, o las administraciones responsables están actuando por pura inercia e inadecuación a los cambios.

En las escuelas populares, de iniciativa social o socio-públicas, el problema que se plantea no es el de la adecuación de los perfiles profesionales, sino la inexistencia de una normativa actualizada para poder adecuar su oferta del graduado vigente a la nueva situación de GES. Acostumbran a tener suficientes personas licenciadas en sus equipos como para cumplir la normativa prevista por la

LOGSE. En cuanto a los/as colaboradoras emergentes en los centros públicos de atracción de recursos voluntarios, lo que aportan como específico no es su nivel de titulación inicial, sino su compromiso con el colectivo. Los movimientos sociales del sector se ven afectados de distinta forma por la nueva situación y adoptan estrategias diferentes, de acuerdo con su trayectoria histórica. Mientras la FEAPES (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales) trabaja por el reconocimiento público de la profesión (homologaciones, convalidaciones, colegio profesional), la FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas) centraría su reivindicación básica en «ningún centro público sin GES, ninguna escuela popular o colectivo socio-público que lo desee sin GES». Los contactos existentes entre ambas organizaciones pueden acercar posturas y hacer converger estrategias. En los centros públicos la nueva situación causa una cierta angustia, en parte provocada por lo indefinido e imprevisto. Hasta ahora sólo había maestros y maestras, con una categoría social y económica homogénea. Esta situación respondía a una copia-reflejo del sistema educativo para la infancia y la adolescencia. Pero ahora las circunstancias obligan a definir un nuevo modelo de centro de EA, nuevos perfiles profesionales y las incertidumbres no son buenas consejeras.

Desde una perspectiva sociocrítica, si los centros deben responder a las necesidades formativas de las personas adultas de un territorio, si se quieren tener en cuenta los recursos existentes en el mismo y las dinámicas educativas acumuladas, el modelo homogéneo de centro debe dejar paso a modelos singulares, con proyectos y dinámicas propias, en los que colaboren profesionales diferentes, con situaciones contractuales y económicas diferentes (diferentes no significa precarias, naturalmente), en función de los programas formativos concretos. Su necesaria regulación, la conveniente relación e intercambio entre centros se debería parecer más a una red o una trama de nodos de distinta densidad, que a un sistema homogéneo.

En este modelo, el papel de las administraciones públicas debería ser fundamentalmente velar porque las prioridades formativas de carácter básico estén cubiertas en todo el territorio, por asegurar con dinero público la calidad de las ofertas educativas y por garantizar que las titulaciones académicas elementales respondan a la obtención por parte de las personas adultas de las habilidades y destrezas básicas a través de programas que pueden ser muy diversos. Mientras se anda este camino y se encuentran las fórmulas definitivas habrá que incrementar los equipos docentes de los centros públicos con licenciados/as para poder iniciar o consolidar la titulación de GES, incorporadas al equipo y al proyecto de centro sin distinción de categorías internas. (No hace falta insistir en que esta problemática profesional no afecta a las escuelas populares o socio-públicas).

Volviendo al tema de los perfiles profesionales y su formación inicial, parece que la propuesta racional tendría que ser:

1. Que todos/as educadores/formadoras de personas adultas deberían conocer la materia que imparten sea jardinería, informática, alfabetización o GES, y
2. Que deberían dominar de forma inicial las claves pedagógicas para impartirla:
   - con un nivel más elemental en los programas de carácter esporádico: programas ocupacionales, de formación continua, culturales, etc.
   - con un grado inicial completo en los programas de formación general o básica y en la coordinación de programas ocupacionales o de formación en la empresa, culturales, etc.

Para esto sería necesario que en la contratación se exijan ambos aspectos: conocimiento práctico de la materia a través de la titulación o la destreza correspondiente y dominio inicial de las claves pedagógicas a través de un curso pedagógico de EA (CPEA), obligatorio, con materias nucleares y otras complementarias, de créditos convalidables en función de la práctica o las materias cursadas anteriormente. La estructura de los Cursos de Adap-

tación Pedagógica que regula la LOGSE u otra similar podrían ser un marco útil, si las administraciones responsables se decidieran a implicarse en una racionalidad mínima de los perfiles profesionales en EA y su preparación previa.

Este planteamiento significa que para un módulo de salud y planificación familiar se requeriría una ATS con las materias nucleares del curso de preparación pedagógica (CPEA), para otro de gestión de entidades sin ánimo de lucro un economista con tal preparación pedagógica, para la formación básica un educador/a social con las convalidaciones que le correspondieran en el CPEA, o una maestra o un licenciado con el complemento del CPEA, etc.

La formación de los/las colaboradoras y voluntarias que apoyan a las educadoras en los talleres y aulas, el esfuerzo de formación pasa más por un seguimiento desde la práctica y el trabajo cotidiano. De aquí la importancia de fomentar las escuelas de voluntarios/as y los grupos de trabajo.

Desde un modelo de EA socioculturalmente crítico es fundamental que los/las educadoras tengan otros conocimientos y actitudes que se adquieren a través del análisis crítico de la realidad, mediado por un cúmulo de empatías con los sectores culturalmente excluidos por la sociedad dominante. Proponemos unos cuantos a modo de ejemplo:

- Un análisis suficiente del papel de la EA en una sociedad dual, las teorías de la adaptación, de la reproducción y las teorías críticas.
- Conocimiento de los objetivos de una EA sociocrítica y de los medios para conseguirlo. Propiciar los indicadores de evaluación de tales objetivos y resistirse a la autocomplacencia y la construcción ritual del enemigo.
- Confianza no ingenua en los/las participantes en el proceso educativo. Valoración de sus capacidades, competencias y habilidades sociocognitivas.
- Tendencia positiva a favorecer las dinámicas de participación de todos/as en los centros, programas y proyectos a cuantos niveles sea posible. Participación de los/las participantes, educadoras, grupos y centro en las dinámicas sociales y territoriales.
- Estar atentos a las coyunturas políticas, sociales y personales, que pueden propiciar un paso adelante en la implantación o la extensión de una EA alternativa.
- Y algunos más.

En resumen, el sistema homogéneo de centros de EA con perfiles homogéneos de formadores/as irá desapareciendo a medida que abandonemos el modelo compensador y los centros respondan más a las necesidades educativas de las personas adultas y no tanto a programas preestablecidos. Los proyectos y los programas de estos nuevos centros, requerirán formadores/as muy diversos, con fórmulas contractuales diferentes y dedicaciones diferentes. Los equipos de los centros se deberían caracterizar por admitir cuantos colaboradores/as esten dispuestos a participar.

Los profesionales/as contratadas deberían tener una formación inicial suficiente en la materia a impartir y en las claves pedagógicas. Las administraciones deberían arbitrar las medidas para que fuera posible y condicionante tal formación. Los colaboradores deberían tener una formación reconocida, más unida al análisis de su práctica concreta.

Bibliografía

AYUSTE, A. *et al.* (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Grao Editorial, 131 pp.

BERENSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid: Akal, 187 pp.

CASTELLS, M. *et al.* (1994): *Nuevas Perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós, 206 pp.

DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL (1993): *El curriculum de la formació básica d'adults. Etapa instrumental.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, 111 pp.

FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos). Revista Contrastes I materials jornades.

FLECHA, R. (1990): *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa.* Barcelona: Ed. El Roure, 204 pp.

FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural.* Barcelona: Ed. El Roure, 143 pp.

GOBIERNO DE CANARIAS (1994): *Diseño curricular para la formación básica de la educación de adultos. Fundamentos y elementos* (segundo borrador). Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GENERALITAT VALENCIANA. *Disseny de programes de Formació de Persones Adultes a la Comunitat Valenciana. Document per el debat.* Valencia: Consellería d'Educació i Ciència (material policopiat).

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Madrid: Paidós/MEC, 290 pp.

GIROUX, H. A., y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona: Ed. El Roure, 196 pp.

GOBIERNO VASCO. s/f: *Organización y diseño curricular base. La educación de las personas adultas.* Borrador. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e investigación, 215 pp.

JUNTA DE ANDALUCÍA. s/f: *Documento borrador para la elaboración del diseño curricular base para la educación de personas adultas.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 197 pp.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Ed. Morata, 197 pp.

LUNDGREN, U. P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización.* Madrid: Ed Morata, 127 pp.

MEDINA, A., y DOMÍNGUEZ, C. (1995): *Enseñanza y currículum, para la formación de personas adultas. El profesional de la educación de adultos.* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 267 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. s/f: *Documentación básica sobre la implantación de la Educación Secundaria para Personas Adultas.* Año Académico 1995-1996, 163 pp. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

LA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. ASPECTOS PSICO-DINÁMICOS

Christina Van Waes

Introducción

Mi experiencia con la orientación en el aprendizaje de idiomas empezó hace tres años en la Universidad Pública de Navarra en la que trabajé como profesora de inglés y alemán en un proyecto de aprendizaje autónomo de idiomas. Siguiendo el modelo de la Universidad de Nancy (Francia), pioneros en el autoaprendizaje, nos exigieron hacer sesiones de orientación a todos los alumnos que asistieran a clase. Para ello nos dieron un esquema en el que constaban los elementos a tener en cuenta en la orientación, a saber: los objetivos a corto y a largo plazo, las áreas problemáticas en el aprendizaje, y un plan de trabajo a rellenar. Una sesión de orientación duraba, con suerte, un máximo de 15 minutos. Rellenamos los formularios con la sensación final de haber cumplido con otra obligación. Muy pronto me di cuenta que el espacio de hablar individualmente con cada alumno, tenía repercusiones favorables en el ambiente y en la relación profesora/alumno/a en clase. Al mismo tiempo, la actividad autónoma en el aula de autoacceso aumentaba en aquellos alumnos. Con ello, comencé a percibir que aquellos espacios podrían convertirse en una oportunidad para ayudar al alumno a que aprendiese a aprender un idioma. Para ello puse en marcha todos mis recursos profesionales didácticos, entre ellos algunas habilidades aprendidas de la llamada psicología humanista (Rogers, Perls, etc.).

Hace dos años tuve ocasión de iniciar la formación en supervisión, que se ofrecía aquí en Navarra, cuya idiosincrasia tiene mucho que ver con la orientación. Esta formación me ha dado elementos para poder practicar la orientación, y, sobre la experiencia, reflexionar e ir poco a poco estructurando un modelo de orientación para el aprendizaje de idiomas modernos, que integra los aspectos psico-dinámicos propios del cualquier aprendizaje y sus técnicas, con los elementos didácticos propios de la enseñanza de un idioma, reforzando sobre todo el sistema individual de aprendizaje autónomo.

Objetivo de la Orientación: la responsabilización del alumno

¿De qué hablamos, pues, cuando hablamos de orientación en la enseñananza-aprendizaje de idiomas?

¿Qué es lo que conseguimos en los sistemas de aprendizaje de alumnos a través de la orientación?

¿Qué efectos tiene esta actividad orientadora para el propio alumno?

En primer lugar, me he dado cuenta de que en la orientación el alumno tiene oportunidad de expresarme cuáles son sus experiencias (anteriores) en el aprendizaje de idiomas. Casi sin quererlo, el alumno me hace partícipe de los modelos anteriores de aprendizaje de idiomas. Al mismo tiempo, me expresa si la experiencia ha sido gratificante para él, o por el contrario negativa, o quizá simplemente deficiente, unisensorial. Mientras unos han aprendido a hablar, no conocen igualmente la gramática, o si la conocen, muestran deficiencias al hablar. Al escuchar su relato estoy atenta, sobre todo, a la información que me da respecto a su estilo de aprendizaje.

Hay tres estilos de aprendizaje:

1. **Aprendizaje visual.** Hay alumnos que prefieren ver la información sobre papel escrito. Prefie-

ren leer una conferencia a escucharla, prefieren tomar notas a escuchar. Estos alumnos dependen en su aprendizaje de listas, gráficos, tarjetas, dibujos, etc. Según algunas investigaciones (Lynn O'Brien, 1990), el 40 % de los alumnos muestran preferencia por esta forma visual de aprender.

2. **Aprendizaje auditivo.** Hay alumnos que por el contrario, aprenden escuchando. Su fuente de información y de aprendizaje es el oído. Esta preferencia por aprender escuchando es la menos representada en los alumnos, sólo un 15 % confiesa aprender así. Porcentaje que contrasta con los estilos de enseñar correspondientemente a través del discurso del profesor, que se calcula en un 80 %.

3. **Aprendizaje quinestético.** Por último hay alumnos que muestran preferencia en su aprendizaje a través de la acción, ya sea esta dirigida hacia el exterior, o el movimiento hacia el interior que se manfiesta en sentimientos respecto a una situación de aprendizaje Aprenden más haciendo, que leyendo libros de texto. Necesitan exteriorizarse en sus sentimientos, hablar de sí, verse reflejados. Para ellos resulta difícil aprender escuchando, aprenden más fácilmente interviniendo. De ahí que se les llame hápticos o quinésteticos, conceptos que vienen del griego y significan: traer, llevar, mover. El porcentaje de alumnos con estas preferencias es del 45 %.

Estos estilos no hay que considerarlos como puros, sino que están combinados en los individuos, pero sí se dan prevalencias.

Tres son los canales de información de los que me sirvo para concluir qué tipo de aprendizaje prevalece, en un determinado alumno.

a. Indirectamente a través del lenguaje que usa.

b. A través de la información que el alumno me da directamente sobre su estilo de aprendizaje.

c. A través de uno de los siguientes tests: El test desarrollado por O'Brien (1990), o el Test de Alexa Mohl de orientación neuroligüística.

a. *Indirectamente,* esto es, observando el lenguaje que usa el cliente. Siguiendo las investigaciones de Bandler y Grinder (1982), los sistemas de representación verbales de las personas son reflexivos. Cada persona dispone de un número de distintas posibilidades para representar sus propias experiencias. A través de nuestros sentidos, vista, oído, gusto, tacto y olfato entramos en relación con nuestro entorno. Para representar estas experiencias efectuadas mediante nuestro sistema sensorial, recurrimos al lenguaje. Una persona normalmente sana dispone de los cinco sistemas de representación de la realidad mencionados, pero cada uno de nosotros desarrolla de una manera más acentuada una de estas representaciones. Lo cual supone que cada persona experimenta cada realidad de una manera peculiar y diferente a otras personas. A la hora de describir «su realidad», las personas usan palabras, verbos, adverbios, adjetivos (predicados). Estos predicados indican cuál es el canal de percepción preferido. Así en castellano, en una conversación uno dice: «a mí la situación me huele mal». Mientras otro prefiere decir que «no lo vé claro», el tercero dice, sin embargo, que a él «no le toca», el cuarto dice que no quiere «ni oír de ello», y el último dice que «no le gusta ni un pelo».

Como decíamos anteriormente se dan tres estilos de preferencias de aprendizaje en los alumnos, el visual, el auditivo y el háptico o quinestético (ver también Bandler y Grinder, 1986, p. 41 y ss, Krapohl, 1992, p. 141 y ss).

(Dejamos de lado el estilo olfático, por estar mínimamente representado en nuestra cultura.)

El visual usa términos (predicados) como: claro, veo que, perspectiva, mi visión, desde mi punto de vista, mirar el asunto desde otro lado. Usa igualmente imágenes para expresarse, p.e., se me embota la cabeza, es para mí como una montaña, etc.

El auditivo prefiere un lenguaje tónico, le suenan o no las cosas, las cosas no están en armonía, usa verbos como inquirir, mencionar, oír, sonar, etc.

El quinestético prefiere hablar de que tiene el presentimiento, o que siente que..., que hay cosas que no le atañen o tocan, que se pone nervioso o malo en determinadas situaciones, o simplemente que se le pone la carne de gallina cuando piensa en...

Este tipo de lenguaje eminentemente verbal suele ir acompañado también de lenguaje no verbal o gestos, que indican o corroboran los diversos estilos: así los visuales se caracterizan casi siempre por una postura corporal generalmente erguida, con la cabeza ligeramente levantada, la vista dirigida hacia arriba, la respiración básicamente pectoral. Los predominantemente auditivos dirigen su mirada sobre todo al frente, mientras la cabeza muestra una ligera inclinación a la derecha, o a la izquierda. Su respiración es más bien superficial. Los predominantemente quinestéticos suelen dirigir la cabeza y el cuerpo hacia abajo, y su respiración es fundamentalmente abdominal (Mohl, 1994).

b. *Directamente,* lo hacen los alumnos diciendo expresamente cuál es su preferencia al aprender. Así un alumno dice: «yo tengo que ver las cosas por escrito». O como me dijo en una ocasión una alumna: «Si no entiendo una frase que leo, pido a mi marido que me la lea en alto. Entonces lo capto más fácilmente».

c. *Los tests.* Existen ya algunos tests que nos facilitan ese trabajo de detectar el estilo de aprendizaje en los/as alumnos/as.

Tal vez alguien podría pensar así:

Conociendo los porcentajes de alumnos que aprenden de una u otra manera y acomodando la enseñanza a ellos bastaría para optimizar el rendimiento, es decir, el aprendizaje de un idioma. La orientación desde esta perspectiva se convertiría en una simple técnica de diagnóstico y en un recetario de consejos para aprender. P.e., para aprender vocabulario bastaría indicar a los visuales que trabajasen con colores e ilustraciones, a los auditivos, que lean el vocabulario en voz alta. A los quinestéticos, que dibujen las palabras en la cabeza. Que el profesor conozca las preferencias de aprendizaje del alumno, es por supuesto muy importante. Que tenga alternativas de enseñanza que ofrecer, también. Pero esto de por sí no basta. Estos dos elementos son parte de la orientación, pero falta otra fundamental y anterior a ésta y es la parte del alumno. Es decir, que el propio alumno, apoyado por el profesor, asuma su propia responsabilidad en el aprendizaje del idioma correspondiente, y que ponga en marcha todo el bagaje de sus propias habilidades y potencialidades, y los medios instrumentales que mejor se acomodan a ellas. Este bagaje personal es con frecuencia desconocido por el mismo alumno, o lo conoce, pero no lo considera como válido, porque nunca se la ha considerado desde fuera como una forma válida de aprender.

Pablo es un alumno que está aprendiendo alemán. He observado en clase que tiene bastante vocabulario. Le pregunto cómo sabe tan bien el vocabulario. Pablo me explica que escribe cada semana, en tarjetas de color unas cinco o seis palabras relacionadas, y las guarda en su bolsillo. Cuando va en el autobús, o tiene tiempos muertos, las lee y repasa. Lo hace sin darle importancia a su preferencia visual. Cuando me lo cuenta, tengo la sensación que lo hace con un sentimiento de vergüenza, como si fuera algo que no corresponde a un modo «serio» de aprender. Lo que intento hacer yo es reforzarle, diciéndole que su intuición ha sido genial.

El descubrimiento de tal bagaje por parte del alumno, la puesta en marcha de sus potencialidades, y la toma de decisiones sobre las acciones de aprendizaje a realizar, son los aspectos psicodinámicos de la orientación.

Los cuatro pasos del proceso de la orientación

En primer lugar, la orientación se presenta como un método o, mejor, un sistema de ayuda continuada al aprendizaje autónomo del alumno. Esto quiere decir, que la orientación, al igual que las clases, al igual que otras actividades, no puede ha-

cerse de una vez por todas, sino que es un instrumento que se usa con regularidad, y en el que hay una progresión, que va de menos a más. Según nuestra experiencia contrastada bibliográficamente (véase Hernández, 1991), a la hora de estructurar el proceso de la orientación, debemos tener en cuenta los cuatro elementos que a mi modo de ver constituyen y definen lo que es el proceso de la orientación:

1. La toma de contacto.
2. Diagnóstico de la situación.
3. Plan de acción y contrato.
4. Control y evaluación continua.

La toma de contacto o inicio de la orientación

Esta primera situación en la que el alumno, conocido por el orientador solamente de clase, a veces sin conocerlo de nada, se caracteriza por lo que podemos llamar un tanteo recíproco, para saber ante quién estamos. El alumno se enfrenta al orientador, en una situación que para él es nueva. Cuestiones como qué me dirá la profesora, qué pensarará sobre mí, me podré fiar de ella, sabrá ayudarme, me notará que sé poco, me creerá capaz de aprender un idioma como éste, me castigará o me echará en cara algo, etc., son interrogantes que pasan por la cabeza del alumno. El alumno está, podríamos decir en una palabra, más ocupado por su imagen, por colocarse en la nueva situación, que por saber cuál será la mejor metodología para aprender más. Sus sentimientos son de miedo e inseguridad, sin darse cuenta surgen en él fantasías, sentimientos y experiencias emocionales que él ha tenido en situaciones parecidas. Es por ello que el objetivo en esta primera sesión de orientación será no tanto qué le doy como ayuda al aprendizaje del idioma, sino la toma de contacto con él para que se relaje, pierda el miedo y surja en él una cierta confianza, para no esconderse, para poder confiarse al profesor, etc.

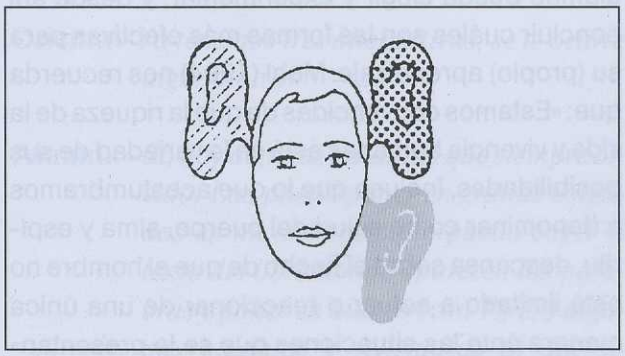
Berta es una alumna que asiste a mis clases. Como todos los alumnos, tiene Berta una cita a una hora y en un lugar determinado para ir a orientación. La primera vez se le olvida. Después de la clase siguiente, en privado le digo: No has venido a la orientación. Obsérvese, que no le pregunto por qué no ha venido, sino que «sólo» hago una constatación, evito las interpretaciones, las sospechas, etc. Solamente constato. Ella tiene la oportunidad de decirme lo que ella crea oportuno, incluso de esconderse, p.e., en un «se me ha olvidado». Efectivamente, me dice que se le ha olvidado. No entro a saber por qué se le ha olvidado, o si esta razón es una excusa. El sonrojo que aparece en sus mejillas, me indica que tal vez este «olvido» signifique otras cosas. Le ofrezco una segunda oportunidad de orientación, que ella acepta. Efectivamente, a esta segunda oferta responde viniendo a la cita, claro que unos minutos más tarde, y además observo que sus manos tiemblan, se sienta un poco distante, y con cara de circunstancias.

Qué hacer con todas estas observaciones. ¿Hago como que no las percibo?, ¿le señalo que ha faltado una vez a la cita y que hoy ha llegado tarde?, o ¿le regaño por haberme hecho esperar? ¿Cómo entiendo su actuación?, ¿me estará tomando el pelo?, o ¿nos encontramos simplemente ante un caso en el que se manifiesta de un modo extremo lo que le pasa y nos pasa cuando nos enfrentamos a una situación nueva?

Ante esa situación de la alumna, lo que procuro hacer es no regañar, no acusar, no señalar fallos, ni sentirme no tomada en serio, sino que siguiendo los principios de la orientación le escucho, y en un momento determinado le abro una puerta para que tome contacto con aquello que le estaba impidiendo venir o venir puntual a la cita, que no era otra cosa, que su miedo, su apuro a venir a estar con una profesora. Cuando observo su comportamiento, verbalizo mi percepción con las siguientes palabras: Tengo la impresión de que estás algo apurada, ¿es así? Ella reacciona con una sonrisa que denota, que se siente comprendida, y con ello comienza a perder el miedo.

Esta forma de escuchar y de responder en la orientación, se ha denominado como la **Escucha activa**, cuyo objetivo fundamental en la orientación lingüística no es otra que la de asentar las bases psi-

co-pedagógicas para una optimización del aprendizaje. Para realizar con éxito esta actividad de escucha, debe el orientador abrir en él tres canales de percepción o tres oídos. Gráficamente lo podemos expresar así:



Los tres oídos o antenas de percepción del orientador.

Con un oído escuchamos las **descripciones** que hace sobre sus experiencias en el aprendizaje de idiomas, en su experiencia con profesores, etc. Es el nivel descriptivo, de fenómenos objetivos. Con un segundo oído estamos atentas a lo que dice sobre los **sentimientos y emociones** que han acompañado sus experiencias. Con frecuencia estos sentimientos y emociones son expresados de forma no verbal, como p.e., por gestos, expresión del rostro, etc. Estos elementos emocionales pueden ser también referidos a lo que ocurre en el aquí y ahora de la orientación. Este nivel emocional es de gran trascendencia en la orientación. Así, p.e., un alumno dice en la orientación: «Nosotros los españoles no tenemos facilidad para aprender idiomas». De alguna manera me está diciendo ese alumno, que se siente en desventaja a la hora de aprender un idioma extranjero. Este aspecto emocional es muy importante porque según la connotación de los sentimientos, tendrá una mayor o menor disponibilidad a hacer nuevas experiencias. Y un tercer oído está dedicado a escuchar las **necesidades, deficiencias** o **potencialidades.** A esta última categoría pertenece el diagnóstico del tipo de alumno. En términos de orientación se conoce como el nivel de la demanda. Qué es lo que me está pidiendo, qué es lo que está necesitando, para qué me cuenta lo que me cuenta, qué está buscando, etc. Éstas son las cuestiones que hay que escuchar a este nivel, el de la demanda.

Pongamos un ejemplo:

Dani es un alumno de alemán. En la orientación me dice: «Yo he aprendido inglés y francés con una gramática y ejercicios, y ese método me va fenomenal»:

Con el primer oído escucho: Tengo experiencia de aprendizaje en dos idiomas, inglés y francés.

Con el segundo oído escucho que se siente muy bien con el método.

Con el tercero, escucho el para qué me dice esto. En el contexto de la orientación entiendo que no quiere cambiar su método, dicho de otra manera, me pide o demanda una gramática y ejercicios para aprender alemán, que en definitiva es el método conocido para él.

En este primer momento de la orientación que estoy explicando, es muy importante aceptar todo lo que dice el orientado a cualquiera de los niveles mencionados, y no entrar en seguida a quererle mejorar su sistema. De hacerlo podría el alumno refugiarse en su experiencia, y cuestionado, la defendería a ultranza. En este caso, de nada valdrían mis bien intencionados consejos acerca de otros métodos de aprendizaje. Para ayudarle, además de aceptar lo que me dice, presento como en un espejo lo que he entendido de todo lo que me ha contado, teniendo en cuenta los tres niveles, el de los contenidos objetivos o descriptivos, los emocionales y sus demandas. A esta técnica del espejo se le llama también, verbalización o paráfrasis, iniciada por C. Rogers y desarrollada e integrada en los enfoques comunicativos. En el caso descrito anteriormente, una posible paráfrasis sería: Estás muy contento con la experiencia en el aprendizaje del inglés y francés, y te gustaría repetirla. ¿Es así?

Diagnóstico de la situación

Cuando el alumno se siente entendido, escuchado, aceptado en su forma de ser y aprender, está normalmente más dispuesto a investigar cuáles son sus deficiencias, sus limitaciones y cuáles

sus disponibilidades para aprender un idioma. Es entonces cuando, a través de la técnica de la parafrasis, repitiendo y sintetizando lo que el alumno me ha dicho, entro más activamente a saber las motivaciones, los objetivos, las destrezas que le originan los miedos, las estrategias que usa para leer y escuchar (querer entender cada una de las palabras o entender la idea general), la importancia de la pronunciación para él, el grado de perfección que se exige, el tiempo que quiere y puede dedicar, los centros de interés del alumno para aprender este idioma. En definitiva, lo que se da en este momento es el diagnóstico. Hay autores que usan el ambi-motitest para diagnosticar el tipo de alumno, a fin de orientarle en consecuencia con el resultado del test, dirigido sobre todo a medir motivaciones, tolerancia en la ambigüedad, etc. Personalmente no uso tal método, sino en casos excepcionales, y siempre como complemento a la orientación que estamos describiendo (sin test), porque durante el diálogo con el alumno aparecen todos esos elementos de un modo fluido y espontáneo. El test sin embargo rompe la fluidez, el contacto y puede convertirse en algo mecánico, en el que el alumno se convierte en objeto del test, y no en coexplorador con el orientador en búsqueda de lo que necesita.

Esta información, la que surge del diálogo y referida a las motivaciones, intereses, la personalidad del alumno, junto a su estilo de aprendizaje, quinestético, visual o auditivo, me ayudará a hacer un diagnóstico global del alumno, con sus dificultades, con sus miedos, con sus deseos, pero también con sus necesidades y deficiencias.

Plan de acción y contrato

Una vez que hemos hecho el diagnóstico, pasamos a negociar con el alumno un plan de acción concreto y específico para él. Elementos característicos de este momento son: el tiempo que el alumno debe, quiere o puede dedicar, el material que necesita, y el o los métodos de trabajo específicos para él. Tanto el alumno como el profesor pueden hacer propuestas dirigidas a mejorar el sistema de aprendizaje, a completar las experiencias realizadas, o a cambiar de sistema de aprendizaje. En esta etapa de la orientación damos mucha importancia a la búsqueda de alternativas tácticas para la realización del conjunto de actividades destinadas al aprendizaje, de tal modo que el alumno pueda elegir y experimentar, y desde ahí concluir cuáles son las formas más efectivas para su (propio) aprendizaje. Mohl (1994) nos recuerda que: «Estamos convencidas de que la riqueza de la vida y vivencia humanas está en la variedad de sus posibilidades, incluso que lo que acostumbramos a denominar como salud del cuerpo, alma y espíritu, descansa sobre el hecho de que el hombre no está limitado a actuar o reaccionar de una única manera ante las situaciones que se le presentan» (p. 143).

Queremos ilustrar esto con un ejemplo:

Después de haber hecho una selección de vocabulario activo de un capítulo de libro para preparar un examen, tengo la siguiente conversación con una alumna:

Orient.:—*¿Y cómo vas a aprender estas palabras?*

Alumn.:—*Las voy a escribir.*

Orient.:—*¿Escribir?, ¿cómo?*

Alumn.:—*En un folio, varias veces y haciendo frases, siempre lo he hecho así.*

Orient.:—*¿Y siempre ha funcionado así?*

Alumn.:—*Pues, depende de la atención que pongo, no me gusta mucho escribir.*

Orient.:—*¿Qué te gusta hacer?*

Alumn.:—*Hablar.*

Orient.:—*Y, ¿no se te ocurre algo que puedas hacer con las palabras hablando?*

Alumn.:—*Sí, como hicimos el otro día aquí, poniendo las palabras en categorías y explicando por qué las pongo así.*

Orient.:—*¿Qué más cosas podrías hacer?*

Alumn.:—*Coger las tarjetas que he hecho y llevarmelas al trabajo y cuando tenga tiempo libre las miro.*

Orient.:—*Ya tenemos tres alternativas, se te ocurre alguna otra?*

Alumn.:—*Sí, hay algunas palabras que siempre olvido. Las puedo poner en grande colgadas en mi habitación, o puedo coger el texto del libro donde aparecen las palabras y poner en blanco (con Tipex) algunas palabras y rellenarlas al día siguiente.*

Orient.:—*Pues ya tienes varios recursos. Experimenta con ellos durante las próximas dos semanas.*

Después de dos semanas.

Orient.:—*¿Cuál de las alternativas te ha dado mejor resultado?*

Alumn.:—*Todas me gustan, pero sobre todo el poner las palabras en categorías y contarme a mí misma el porqué. He descubierto además que se pueden poner de varias formas las mismas palabras en categorías.*

Orient.:—*Y así no dejas tampoco el método que siempre has usado, el de escribir, al tener que escribir las palabras en las tarjetas para clasificarlas.*

Alumn.: *(Con expresión de sonrisa en la cara). Sí.*

Hemos buscado nuevas alternativas, sin dejar (por malo) el primero de ellos. Al contrario, al primero se le da por bueno y se le añaden otras posibilidades. Con ello hemos enriquecido el bagaje metodológico e instrumental de aprendizaje de la alumna orientada. El siguiente cuento, que he encontrado en la revista de didáctica en la enseñanza de idiomas WVT (1993), publicada por la Universidad Católica de Lovaina, refleja muy bien las ideas y experiencias que venimos exponiendo:

Había una vez una niña que no podía soportar las moscas. Había encontrado un cañón viejo de su tartarabuelo con el que disparaba a esos insectos. El método era muy eficiente, pero ocasionaba grandes daños a la casa en la que vivía con sus padres y su ruido molestaba a los vecinos, que pronto comenzaron a quejarse.

Los padres apurados por la situación comenzaron a convencerle de abandonar el cañón, pero a pesar de sus esfuerzos, la niña se aferraba más y más a su vieja arma.

En los aledaños de la ciudad vivía en una cabaña un señor de aspecto un tanto extraño. Los adultos lo evitaban, mientras que los niños encontraban en él un simpático amigo con el que bromeaban. Era tan simpático y bueno que era incapaz de matar una mosca.

En su desesperación, los padres de la joven acudieron a él. Tal vez les podría ayudar a cambiar de opinión a su hija. El hombre escuchó con atención su preocupada situación y les prometió ir a verles a su casa.

Con una vieja bolsa llena de artilugios se presentó en la casa y pidió hablar con la hija, quien se sintió muy honrada al ser visitada por semejante personaje.

El señor fue sacando de la bolsa diversos instrumentos matamoscas: una cinta pegajosa, una botella con el cuello invertido con agua azucarada en el fondo, un enchufe tostador, un aerosol, y una palita coloreada de plástico. Le propuso usar todos durante un tiempo, y dejar de usar provisionalmente el cañón.

Cuando al tiempo el campista volvió a visitar a su amiga traía consigo una bolsa vacía.

—¡Ah!, ¿qué tal te ha ido? —preguntó curioso el señor:

—Pues, mira esta cinta pegajosa no la quiero. Cada vez que me choco con ella quedan algunos de mis pelos pegados en ella. Pero la luz del tostador eléctrico, me encanta. La botella llena de moscas me da asco y el aerosol huele mal y me produce dolor de cabeza. La palita está muy guay.

—¿Y el cañón? —peguntó con cuidado el señor.

—Una cosa tan grande, ya no la necesito —contestó la joven con decisión.

—Bien —respondió él, y mientras recogía los objetos inservibles en su bolsa, dijo: —Guarda bien ese cañón, que te puede venir muy bien para usarlo en el jardín...

Resumiendo, una vez hecho el recuento de posibilidades, pasamos a concretar las actividades a realizar, el tiempo a dedicar y los elementos de control para asegurar el proceso. Una buena orientación a este nivel termina con un plan concreto de acción asumido en su responsabilidad por el alumno. En su caso puede haber algunos elementos del contrato que debe cumplir el propio profesor/a, p.e., comprometiéndose ésta a poner a disposición del alumno determinados ejercicios, lecturas, o vídeos, cintas etc., que respondan a sus necesidades específicas.

Brevemente expongo una experiencia de orientación con el fin de clarificar mejor el modelo de orientación que presentamos.

Juana es una alumna que en unos meses se va a enfrentar a un examen de la Escuela Oficial de Idiomas de Navarra. Durante las dos primeras sesiones me cuenta que no tiene tiempo, y además que no sabe organizar el poco del que dispone. Durante esas primeras sesiones constato que su aprendizaje era auditivo, y que tenía dificultades con la gramática, cuyo dominio aparece como necesario para aprobar el examen de Idiomas. Esta dificultad y la presión que surgía de la necesidad de conocerla hacían que la alumna evitase por todos los medios coger un libro de ejercicios de gramática en las manos. Con lo que para mí y para ella la tarea estaba clara: había que buscar tiempo y encontrar acceso a la gramática, pero también descargarse de la presión de «tener que aprender gramática». Para ello le propongo hacer un repaso al día y ver en qué ocupa el tiempo. En el repaso estamos atentas a los huecos durante el día y a las actividades de las que puede prescindir. Estos tiempos los anotamos en un papel.

Después hemos visto todos los temas gramaticales que tenía que aprender y hemos hecho una distinción entre los que ya dominaba y los que le faltaban por aprender. Para ello seguimos la técnica descrita por Henri Holec (1981) de prioridades de trabajo (pág. 38) (Work priorities). Este método desarrollado por la University of Stirling, nos permitió determinar el grado del problema y hacer una jerarquización u orden de necesidades según el principio didáctico de pasar de lo conocido a lo desconocido, para que el acceso fuera más fácil. Para el tiempo de cada día fijamos entonces una serie de ejercicios, que yo llamo menú. En este menú entran tanto ejercicios escritos, como de escucha, de gramática y de lectura.

Como su acceso más fácil al lenguaje es el auditivo, le propongo que lea y haga los ejercicios hablados sobre un cassette, y después que los transcriba. Los textos de lectura debe igualmente resumirlos en voz alta sobre un cassette, y luego transcribirlos al papel.

A su pregunta, si yo conozco alguna persona con la que pueda ejercitarse en el idioma, le indico que se dirija a una persona conocida de nacionalidad alemana, y determinamos el tiempo en que ella se iba a poner en contacto con tal persona. Ella aceptó el menú, que resultó viable como efecto de la sesión de orientación, la alumna tenía al final la sensación de que la gramática era aprendible, y que su estilo más auditivo era su mejor aliado para el aprendizaje de la gramática.

Concluyendo, esta fase es de gran interés porque en ella está en juego el valor didáctico de la orientación. Por ello es de gran importancia, que el profesor sea flexible a la hora de realizar el contrato, haciendo propuestas alternativas, de entre las que el alumno pueda elegir aquella que mejor se aco-

moda a sus posibilidades y estilos. El profesor-orientador está igualmente atento a las propuestas que presenta el propio alumno y a su viabilidad. El objetivo es siempre que el alumno asuma su responsabilidad, y evitar al mismo tiempo frustraciones innecesarias.

Control y evaluación continuadas

Las sesiónes siguientes son las de control y evaluación. Cuando hablamos de control y evaluación queremos decir, que, en estas sesiones, estamos atentos a si se va cumpliendo el plan de acción en los términos acordados, si en su cumplimiento han surgido problemas imprevistos, si las actividades han dado el resultado deseado. El orientador acompaña a sus alumnos en el aprendizaje de idiomas, le da la mano para ir soltándola poco a poco en el transcurso del aprendizaje. En este acompañamiento el orientado aprende a aprender, mientras que yo como orientadora me limito a:

1. Darle información sobre modelos de aprendizaje de idiomas, p.e., el modelo de aprendizaje según Stephen Krashen (1987).

2. Siguiendo el modelo del «buen aprendedor de idiomas» del que da cuenta en una ponencia-resumen W. Lockhart (1994), le ofrezco al orientado una serie de estrategias diferentes que puede usar y experimentar en las cuatro destrezas (escribir, leer, hablar, escuchar).

Los investigadores del perfil del buen aprendedor de idiomas, han resaltado que el buen aprendedor tiende a usar un amplio abanico de recursos y de estrategias para aprender y adquirir un idioma. Estos buenos aprendedores han servido de fuente de inspiración para desarrollar una amplia gama de recursos y estrategias a ofrecer a los orientados.

El siguiente ejemplo quiere explicitar lo que hemos dicho al respecto.

Una joven estudiante de idiomas se prepara para el examen de un nivel 3 de alemán de la escuela de idiomas, se queja en la tercera sesión de orientación que no ha avanzado con el trabajo en el vocabulario. Como habíamos acordado ella había hecho tarjetas individuales del vocabulario (a un lado la palabra, al otro lado un sinónimo en alemán, la traducción en castellano y una frase en contexto) de un capítulo del libro de texto sobre el tema «comprar». Ella necesita este vocabulario para el examen oral y para hacer una redacción. La verdad es que tenía unas cien tarjetas y no sabía lo que hacer con un taco tan grande. Le elogio su laborioso trabajo y paciencia. Luego le propongo reducir el taco de palabras del modo siguiente:

1. *Escoger el vocabulario que ya domina.*

2. *Mirar el título del capítulo: ¿qué pone? Compras.*

3. *Prescindir de todas las palabras que no tengan que ver directamente con el tema «compras».*

4. *Le explico brevemente la diferencia entre vocabulario pasivo y activo y seleccionamos aquellas palabras que ella cree importante a la hora de hablar o escribir sobre el tema.*

   (En otras ocasiones uso listas de frecuencia, treshold levels, lista de vocabulario por nivel.)

El resultado fue que el gran «taco» de palabras quedó reducido a 18 palabras.

Una sensación de alivio se percibe claramente en su rostro.

Después, como ya hemos indicado anteriormente, seguimos la orientación buscando diversas estrategias y tácticas para memorizar las palabras (ejemplo, Orientadora/Alumna, p. 208).

En definitiva, lo que hacemos es acomodar las estrategias y planes de acción a las personas concretas que aprenden un idioma hasta que, poco a

poco, sean capaces de autogestionar su propio proceso de aprendizaje.

Bibliografía

BANDLER Y GRINDER (1980): *Estructura de la magia.* Chile: Cuatro vientos.

BATESON *et al.* (1987): *La nueva comunicación.* Barcelona: Kairós.

CEMBALO, M. y GREMMO, M. J. (1973): *Autonomie de l'apprentissage: réalités et perspectives en Mélanges Pédagogiques.* Nancy: Crapel.

DICKINSON, L. (1976): «Autonomy, self-directed learning and individualization», en *Self-directed Learning and Autonomy.* Cambridge 13 -15 Dic.: University of Cambridge.

FRIEDEMANN, SCHULZ VON THUN (1992): *Miteinander Reden, I y II.* RoRoRo. Rohwolt. Reinbeck.

GRIFFIOEN, J. (1984): *Supervisie van beginnende Leraren Wolters Noordhoff.* Gröningen.

HERNÁNDEZ, J. (1991): *Acción comunicativa e intervención social.* Madrid: Edit. Popular.

HERNÁNDEZ, J. (1990): «La supervisión psico-pedagógica como instrumento de la formación de agentes sociales», en OJINAGA y otros: *Cuestiones en torno al trabajo social.* Madrid: Edit. Popular.

HOLEC, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon Press.

HOLEC, H. (1980): «Learning Training: meeting needs in self-directed learning'», en *Altman and James, Foreign language teaching: nneeting individual needs.* Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1987): *Principles and Practice in Second. Language Acquisition.* New York: Prentice-Hall international.

KRAPOHL, L. (1994): *¡Entender! No siempre, pero cada vez con mayor frecuencia.* Manuscrito. Ministerio de Asuntos Sociales.

LOCKHART, W. (1994): *The good language Learner.* Ponencia.

LOCKHART, W. (1988): *Krashen's model: The theoretical basis of the Natural Approach.* Practical English Teaching.

MOHL, A. (1994): *Der Zauberlehrling.* Junfermann Verlag. Paderborn.

ROGERS, C. (1951): *Client-centered Therapy.* Houghton Miffin Comp., Boston.

ROGERS, C. (1973): *Leren in Vrijheid.* Haarlem, De Toorts.

SIEGERS, F. M. J. (1975): *Praxisberatung in der Diskussion.* Friburgo: Lambertus.

STEVICK, E. (1973): *Counselling learning: a whole person model for education Language learning.* New York.

WATZLAWICK, P. *et al.* (1983): *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.

INFORMÁTICA Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Ana Ballarín Castán

Introducción

La integración de los ordenadores y entornos multimedia en la enseñanza de idiomas, en general, y en la formación permanente de adultos, en particular, plantea el análisis de la aportación de las nuevas tecnologías a *contextos de enseñanza específicos.*

Intentaremos analizar alguna aportación de esta nueva herramienta a la enseñanza de idiomas, teniendo en cuenta que las actividades de aprendizaje con ordenador deben completarse e incluirse en un *sistema más amplio de autoaprendizaje en libre acceso y guiado por un experto en didáctica de la lengua y adquisición de idiomas.*

Nos atrevemos a decir que para una población adulta, las aulas multimedia organizadas como centros de recursos para el autoaprendizaje de idiomas, y constituidas como un sistema independiente y completo que incorpore la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas, son el futuro.

En efecto, si aceptamos el hecho social de que un ciudadano culto tendrá que estudiar a lo largo de toda su vida, hay que buscar para los adultos fórmulas de cara a un aprendizaje lo más autónomo e individualizado posible.

La fórmula del Aula multimedia o Centro de recursos

El modelo social actual pretende caracterizarse, en buena medida, por el respeto y apoyo a las opciones y trayectorias individuales de sus miembros. Se acepta que cada uno de nosotros tenemos un ritmo de trabajo, una estrategia y un estilo de aprendizaje, que estamos dispuestos a priorizar nuestro aprendizaje de idiomas en un momento determinado, pero no disponemos de tiempo en otro momento...

Frente a los sistemas de enseñanza tradicionales, los actuales centros de recursos de idiomas (con sus aulas multimedia) se intentan de diseñar para hacer frente a esta demanda de flexibilidad y adaptación a las exigencias particulares de los alumnos. Se deben estructurar, en consecuencia, en torno a diferentes principios y requisitos de muy diverso orden (psicológico, didáctico, organizativo, etc.), que enumeramos a continuación:

- **El principio de flexibilidad horaria** es primordial; el alumno debe poder quedarse el tiempo que desee y las aulas deben funcionar durante todo el día.
- **El principio de elaboración de tareas.** El sistema de aprendizaje está basado en la existencia de tareas que el alumno debe poder realizar al entrar en el aula, pudiendo elegir con facilidad aquellas adaptadas a sus necesidades y capacidades. Por lo tanto, todo tipo de materiales: diccionarios, gramáticas, libros de texto, cintas de audio, de vídeo, revistas y evidentemente programas de ordenador y CD-ROM deben estar debidamente ordenados y puestos a la disposición del alumno.
- **El modelo constructivista subyacente,** relativo a los aprendizajes lingüísticos, es que toda adquisición lingüística supone una construcción individualizada del saber a partir de interacciones cognitivas y lingüísticas, basadas en los conocimientos previos de cada alumno.

- **El principio de tutorización:** A partir del momento en que un estudiante ya no sea un debutante completo, tiene que aprender a aprender y su tutor, especialista en psicología del aprendizaje, se encargará de formarlo en ello. (Se trata de un nuevo cometido del profesor tradicional de idiomas. Ver artículo de Cristina Van Waes).

- **El principio de conversación con interlocutores nativos:** Durante estas sesiones de conversación, que no son clases magistrales, el alumno debe comunicarse con sus interlocutores, intentar que se le entienda y autoevaluarse.

Durante este primer año de puesta en funcionamiento del Aula Multimedia de Idiomas de la Universidad Pública de Navarra hemos podido comprobar que, organizado de esta forma, el sistema es el adecuado para el perfeccionamiento de idiomas en adultos. El trabajo experimental desarrollado con los ordenadores nos ha proporcionado los elementos de análisis para estudiar las posibilidades y límites actuales de los ordenadores en la enseñanza de idiomas.

Las cuatro destrezas a desarrollar en el aprendizaje de un idioma

Hoy en día, la didáctica de las lenguas tiene como objetivo central la adquisición de la competencia comunicativa. Se trata de la adquisición de la capacidad de producir y comprender un número infinito de enunciados en ese idioma, enunciados enmarcados en un *contexto* comunicativo concreto. La *tecnología* adecuada sería, pues, la que permitiese ejercitar esa doble competencia, con las cuatro destrezas asociadas: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita. Y que, por otra parte, favoreciese el que el alumno fuese guiado y corregido personalmente en esa práctica.

Intentaremos analizar las diversas destrezas y valorar aquéllas para las cuales el ordenador supone una ayuda en la actualidad.

La interacción oral (comprensión y expresión oral)

Es obvio que debemos descartar de antemano la interacción oral con el ordenador. El diálogo con la maquina no puede tener lugar todavía. Si bien el ordenador puede grabar y reproducir sonido, el reconocimiento de la voz está en estos momentos en un estadio experimental, no siendo posible por lo tanto una interacción verdadera.

Podemos recibir mensajes orales con gran calidad a través de nuestro ordenador (basta con que lleve incluida una tarjeta de síntesis de voz), mensajes que han debido ser previamente grabados (la síntesis vocal no da todavía resultados satisfactorios en los ordenadores personales). Obviamente, también podemos grabar nuestra propia voz en el ordenador, respondiendo a sus mensajes, teniendo la impresión pasajera de estar comunicando con la máquina. Pero en esta interacción, si bien puede desarrollarse nuestra comprensión oral, carecemos de interlocutor para reconocer y evaluar oralmente nuestras expresiones (los programas de reconocimiento actuales para PCs alcanzan tan sólo a frases hechas muy cortas, en un lenguaje imperativo, por ejemplo «abre ventana»).

Los tests automatizados que incluyen la expresión oral del alumno son el reflejo de esta situación y la grabación conservada en el ordenador (referida a preguntas tales como: «¿has estado en Londres?», «¿tienes hermanos?»...) debe ser analizada por el profesor. Un ejemplo de dichos tests es el «Sequoia» de la Empresa Openmind de París.

Ahora bien, los ejercicios frásticos descontextualizados no están a la orden del día en la didáctica de idiomas. Incluso para trabajar aspectos meramente lingüísticos, preferimos las microconversaciones.

Por ejemplo, para trabajar los posesivos se podría proponer el siguiente ejercicio de completar un diálogo en el contexto de un banco:

- Monsieur, ... carnet de chèques et ..... devises! J'attends depuis un bon moment.

- Tout de suite, Monsieur.
- Mais enfin, Monsieur, ... carte d'identité!
- Oh, excusez-moi, la voici...

En el anterior texto, *mon, mes, ma* serían las respuestas aceptables. ¿Y si el alumno responde *le, les, la?* Deberían aceptarse, asimismo, como correctas desde el punto de vista comunicativo. Proponiendo este tipo de conversaciones e introduciendo enunciadores se pretende reducir el efecto artificial propio de una actividad de aprendizaje. Pero para poder trabajar microconversaciones y proceder a una corrección *automática* de estas *interacciones,* se debería poder hacer una comprobación morfosintáctica completa y además un análisis mucho más complejo a *nivel pragmático* analizando los implícitos extra-lingüísticos y detectando errores de contextualización. De este modo, la máquina aceptaría *le, les, la* en nuestro ejercicio anterior, aunque tal ejercicio ya no versaría sobre «los posesivos», sino que pretendería trabajar un acto de habla. Exactamente lo mismo ocurre con la corrección automática de las producciones escritas. Este nivel de análisis es el que hoy por hoy recogen las investigaciones en lingüística computacional con las técnicas de la inteligencia artificial. Sin embargo empezamos a disponer de ciertas herramientas para el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, que aunque en un estado inicial, son ya bastante interesantes.

La interacción escrita (comprensión y expresión escrita) y el corrector ortográfico

Un ejemplo de estas nuevas herramientas para el aprendizaje de idiomas en cuanto a las producciones escritas se refiere, sería el software *corrector ortográfico* y más concretamente el Corrector 101 para el francés, del cual disponemos de una version en el aula Multimedia de la UPNA. Está basado en un procedimiento complejo de comparación automática de cada palabra escrita, con las que incluye su diccionario. Por lo tanto, cuanto más exhaustivo sea éste, mejor corrector será. Ahora bien, muchas palabras existen en el diccionario, pero no son las que corresponden al enunciado que queremos emitir. Constituyen un error que no es detectado por el corrector. Un ejemplo: «Son fil, elle ne l'a pas retrouvé» es considerado como correcto, cuando lo que se quería escribir es «Son fils, elle ne l'a pas retrouvé». Señalemos, no obstante, que algunos correctores distinguen entre palabra animada e inanimada, permitiendo una corrección morfosintáctica ya interesante.

El corrector 101, posee además, mecanismos de diagnóstico y exploración lingüística complejos. A petición del alumno, éstos pueden salir en pantalla permitiéndole obtener —si lo desea— una explicación de sus errores. Por ejemplo si escribimos: «J'ai trouvé l'édition que vous m'aviez recommandé dans une petite boutique à Paris». El corrector detecta un error, lo subraya, «recommandé», y propone la explicación siguiente: «L'adjectif grammatical employé comme épithète, s'accorde en genre et en nombre avec ce qu'il modifie, ici le nom l'édition (...).

Como otro elemento de ayuda al aprendizaje podemos señalar el poder acceder a la conjugación completa de todos los verbos, así como a la descripción semántica de los homónimos. Por ejemplo, «port» (lieu), «pore» (trou) et «porc» (animal). Los tipos de errores que todos podemos cometer son variadísimos, desde una mera equivocación al pulsar una tecla o la omisión de una letra hasta una interferencia con la lengua materna o un error por desconocimiento de una regla morfosintáctica, pasando por una confusión de tipo pragmático... Si el corrector no ha reconocido la palabra, presupone que se ha cometido un error y formula hipótesis interesantes que permiten una corrección rápida; pero a veces hace propuestas absurdas que suponen para el estudiante más una pérdida de tiempo que una ayuda. No obstante, este inicio permite ya corregir un número importante de errores de la ortografía de uso. De forma instantánea el corrector implica al alumno en *alguno de sus fallos,* exigiéndole una atención específica e instantánea respecto al mismo. Otra herramienta de ayuda a la expresión escrita son los diccionarios electróni-

BIBLIOTECA

cos. El trabajo con los diccionarios, como el Robert (del cual disponemos de una versión en CD-ROM en el Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua de la UPNA), aunque no permiten un reconocimiento de textos tal como lo realizan los correctores ortográficos, si permiten un acceso fácil e interactivo a los nueve volúmenes de papel de dicho diccionario.

Como conclusión, estamos convencidos de que actualmente los ordenadores constituyen ya un instrumento valiosísimo para el perfeccionamiento de idiomas de adultos, y el año 1994 ha visto el desarrollo de varios CD-ROM al respecto (como los que se presentan en esta comunicación). Las importantes inversiones financieras que requieren y la falta de formación del adulto para el autoaprendizaje hace, sin embargo, que no se haya generalizado por el momento su utilización.

Bibliografía

(1993): *Nouvelles technologies et enseignement des langues.* La TILV (éd.), Paris.

ABE, D., GREMMO, M. J. (1983): «Enseignement/ Apprentissage: vers une redéfinition du rôle de l'enseignant», in *Mélanges pédagogiques.* Nancy: CRAPEL, Université de Nancy II.

CEMBALO, M., HOLEC, H. (1973): «Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie», in *Mélanges pédagogiques.* Nancy: CRAPEL, Université de Nancy II.

DUDA RICHARD, R. Ph. (1990): *Learning styles. Proceedings of the first European Seminar.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

GAONACH, D. (1988): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Hatier-Credif.

HABESHAW, T.; HABESHOW, S., y GIBBS, G. (1989): *53 interesting Ways of helping your students to study.* Bristol: Technical and educational Services.

HOLEC, H. (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'applications actuels.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

KRASHEN, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press.

LITTLE DAVID (1991): *Learner autonomy, definitions, issues and problems.* Dublin: Authentik.

MANGENOT (1994): *Ordinateur et communication. Le français dans le Monde.* Paris: N 266.

MARGERIE, C., y PELFRÊNE, A. (1990): *Parole d'ordinateur, informatique et pédagogie.* Paris: Credif, Hatier-Didier, coll. LAL.

MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris: Hachette, coll. F Recherches/applications.

TROCMÉ-FABRE, H. (1987): *J'apprends, donc je suis.* Paris: Ed. d'organisation.

COLECTIVO DE CULTURA POPULAR ALAIZ. UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Ana Ansa; Begoña Arrieta; Amparo Zugasti

Introducción

El Colectivo de Cultura Popular Alaiz, es una Asociación de voluntariado, que se dedica a la educación de adultos, legalmente constituida al amparo de la Ley de Asociaciones. Desarrolla su actividad tanto en el contexto urbano como en el rural, en la Comunidad de Navarra, desde el año 1962.

Sus destinatarios son personas adultas: el 85 %, aproximadamente, de su matrícula es femenina y el 15 % masculina.

Su modalidad educativa, responde a un tipo de Educación no formal, característica de una enseñanza no reglada, pero perfectamente estructurada y sistematizada, que presenta las siguientes características:

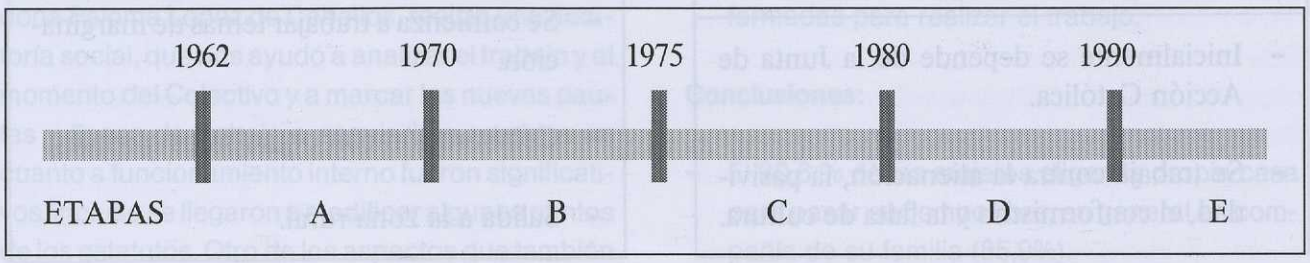
- Vivencial, centrada en las necesidades de la vida cotidiana.
- Comunitaria, trabajando desde y con las comunidades.
- Grupal, se realiza dentro de un grupo.
- Creadora, despierta la creatividad.
- Realista, partiendo de la propia realidad.
- Integradora, considerando a la persona como un todo.

Los roles educativos de las personas que desarrollan la actividad pedagógica, están perfectamente definidos:

- Educadores, profesionales cualificados en diferentes áreas. (No exigimos ningún título en concreto.)
- Animadores socioculturales, a los que se les exige una preparación específica en este área. (Actualmente se exige el que hayan realizado nuestro taller de formación.)

Breve historia

En la evolución del Colectivo de C.P. Alaiz, como en la evolución de cualquier ser vivo, se pueden distinguir una serie de etapas, que en cierta medida coinciden con las etapas de cambio, más significativas en lo social y en lo político habidas en nuestro país. Esto no ocurre por casualidad, sino que, al estar el Colectivo integrado en la Sociedad, la situación socio-política de cada momento, influye en su marcha, y surgen problemas y demandas relacionadas con estos cambios a los que es preciso dar respuesta. Podemos dividir estos 33 años de historia en cinco etapas:



Desde su inicio, el Colectivo ha mantenido la misma finalidad y podría resumirse en:

- Conseguir el desarrollo integral de las personas.
- Impulsar la promoción personal y social.
- Promover y potenciar acciones culturales.
- Integración activa de la mujer en la sociedad.
- Favorecer el encuentro y la formación.

Sin embargo, cada una de estas etapas ha sido diferente de las otras, ya que en cada una de ellas han incidido con diferente intensidad aspectos tanto internos, como del momento social que se vivía. Todo esto hace que los objetivos específicos cambiasen y que haya múltiples aspectos a tener en cuenta en cada una de las etapas. En el cuadro siguiente se recogen un poco más detalladamente los objetivos y algunos otros aspectos más significativos de cada una de estas etapas.

ETAPA A: 1962-1970

- Lograr el desarrollo de la mujer como persona.
- Ampliar horizontes y cultura.
- Salir de casa.

- Inicialmente se depende de la Junta de Acción Católica.
- Se trabaja contra la alienación, la pasividad, el conformismo y la falta de cultura.

ETAPA B: 1970-1975

- Que la mujer llegue a tomar sus propias opciones, y a tener sentido crítico.
- Que los centros no sean correa de transmisión de ningún grupo u organización política concreta.

- Se crea un Patronato Diocesano como nueva entidad jurídica.
- Predominio de temas socio-políticos.
- «Acoso» de grupos que están trabajando en la clandestinidad.

ETAPA C: 1975-1980

- Que las mujeres se integren en organizaciones cívicas.
- Mantener la propia identidad.
- Conseguir recursos económicos.

- Mayor oferta cultural en la sociedad.
- Baja la matrícula.
- Saturación de temas socio-políticos.
- Demanda de temas de tipo humano.
- Colaboración con organismos populares en los barrios.
- Se comienza a trabajar temas de marginación.
- Colaboración con organismos oficiales.
- Salida a la zona rural.

ETAPA D: 1980-1990

- Mejora la calidad de vida de las participantes.
- Favorecer el desarrollo personal.
- Favorecer la maduración afectiva.
- Darse a conocer a las instituciones.
- Se constituye legalmente el C.C.P. Alaiz.
- Se inicia la colaboración con los Servicios Sociales de Base y Campos de trabajo.
- Primera promoción de graduados escolares.

ETAPA E: 1990/1995

- Auditoría.

Creemos que son varios los aspectos que han contribuido a que el Colectivo de C.P. Alaiz esté en activo desde hace 33 años, siendo, como es, una asociación de voluntariado, entre los que cabría destacar:

Una constante reflexión sobre su trabajo, revisión y adaptación continua de los objetivos, estudios periódicos de la realidad social en que se mueve, sin olvidar la responsabilidad, profesionalidad y buen hacer de sus profesionales, animadoras y educadores. Dentro de esta línea de acción del Colectivo, de constante estudio y reflexión para adaptarse, e incluso adelantarse, a nuevas realidades y necesidades, en el año 1990, la doctora en Sociología, doña Paloma López de Ceballos, realizó una auditoría social, que nos ayudó a analizar el trabajo y el momento del Colectivo y a marcar las nuevas pautas y líneas de trabajo a seguir. Los cambios en cuanto a funcionamiento interno fueron significativos, incluso se llegaron a modificar algunos puntos de los estatutos. Otro de los aspectos que también ha contribuido a esta evolución del Colectivo es la relación, no siempre constante, del mismo, desde los años 60, con buena parte de los movimientos y asociaciones que trabajan o han trabajado en educación de adultos y en animación socio-cultural, así como su presencia activa en jornadas, seminarios, congresos, etc..., tanto a nivel local como provincial y nacional normalmente, y en algún caso en foros de proyección internacional.

La década de los noventa

Al filo de los años 90, el Colectivo se replantea su trabajo en la comunidad: el aumento constante de la demanda de nuestros cursos nos indicaba que, evidentemente, ocupábamos un espacio importante en la oferta formativa de adultos, pero necesitábamos conocer desde una perspectiva científica la realidad de la mujer navarra en relación a la utilización del ocio y del tiempo libre, sus deseos, necesidades y demandas de formación en este espacio de sus vidas.

Para conocer estos datos elaboramos un proyecto de investigación en colaboración con CIES:

«Estudio sobre el ocio y tiempo libre de las mujeres de Pamplona»

- Durante el año 1992 se realiza un estudio de investigación, a través de la empresa CIES, para conocer cómo emplean el tiempo libre las mujeres de Pamplona, mujeres comprendidas entre los 30 y los 60 años, las demandas concretas que efectúan y la consonancia de nuestra oferta.
- Se realizan 502 entrevistas a domicilio, por muestreo al azar. Las encuestas las realizan 21 alumnas del propio Colectivo adecuadamente formadas para realizar el trabajo.

Conclusiones:

- El 90,6 % de las mujeres eligen la propia casa para pasar su tiempo libre, en general en compañía de su familia (85,9%).

- Cuentan con una media de 3,1 horas de tiempo libre los días laborables.
- Sólo el 43,8 % pertenece a una asociación o un club. El más común de ellos es el club deportivo (30,3 %).
- El 70 % de las mujeres asociadas participa poco o nada en las asociaciones/clubs.
- Al 70 % de las mujeres les gustaría iniciar cursos/cursillos de formación y el 64 % de las mismas se matricularía en un centro de Cultura para Adultos (como el C.P.P. Alaiz).
- Los cursos más demandados son los de formación humana (24,5 %) y los de cultura general (18,5 %).
- El estudio nos indica una demanda previsible de matriculación del 44 % (unas 16.000 mujeres aproximadamente).

Con estas buenas perspectivas, el Colectivo Alaiz se anima a continuar su tarea y a realizar una adecuación de su Proyecto Educativo (aunando los datos recogidos de la investigación y su propio proyecto social), incidiendo con más intensidad en el área de Formación social, ya que éste fue uno de los pilares que sustentan el proyecto social que tenemos como Colectivo.

Proyecto social

Todas las personas socias y colaboradoras del Colectivo, lo hacen porque comparten sus fines y objetivos, pero no es frecuente que se pueda dedicar un tiempo para la reflexión colectiva y la reformulación concreta de éstos a la situación actual, también es sabido que las personas tendemos a dar contenidos diferentes a las mismas premisas. Éste es un momento muy importante para la marcha y evolución del Colectivo, y como grupo se deben tomar las decisiones y los posibles cambios que hay que promover, si queremos dar una respuesta adecuada a la demanda social, y por supuesto, dentro de nuestra concepción, acerca del tipo de sociedad que propugnamos. Dedicamos varias jornadas de trabajo, con la participación del 75,9 % de los miembros del Colectivo, para definir el porqué y el para qué del Colectivo, el tipo de sociedad que propugnamos y hasta dónde llega nuestro compromiso con esta sociedad.

Algunos puntos referenciales son:

- Compartir un sistema filosófico centrado en la persona humana y en su desarrollo creativo, que atribuye al hombre el carácter de ser un ser inacabado e inacabable, es decir, educable.
- La necesidad de construir una nueva ética, partiendo de una síntesis renovada, de la recuperación crítica de los pensamientos y prácticas que han tenido y tienen al hombre en su desarrollo pleno como su objetivo primordial.
- Colaborar en formación de ciudadanos/as críticos. Uno de los aspectos más ampliamente compartidos es el conseguir personas que tomen conciencia crítica de la situación en que viven, en búsqueda creadora, en libertad y responsabilidad, participando en la marcha de la sociedad.
- Creemos en la capacidad de la persona como ser social, en la capacidad de transformarse y transformar al mundo. Pensamos que las claves de la transformación se encuentran en la propia experiencia colectiva, en el esfuerzo solidario y en la participación social.
- Y creemos como Freire que la educación, en tanto que es: reconocimiento crítico, cuestionador, problematizador de la realidad; es un instrumento privilegiado en el esfuerzo de transformar la sociedad.

La confrontación de los datos del estudio de investigación con el proyecto social que el Colectivo tiene, sirvió para acotar y delimitar el proyecto educativo que ofrecemos en la actualidad.

Los propósitos de nuestro proyecto educativo podrían centrarse:

1. Ayudar a las personas a adquirir capacidades que le ayuden a comprender la realidad y a controlar su vida.

   - Elevar el nivel de conocimientos, abarcando un amplio abanico desde neolectores/as a temas culturales de la actualidad o temas históricos. Es importante educar en el hecho de que el trabajo, en nuestro caso «el ama de casa», se considere como una parte de su vida sin que impregne todo el espacio de su vida.

   - Aptitudes para desenvolverse en la vida cotidiana. Desde la cumplimentación de formularios, conocer y utilizar diferentes servicios...

   - Acceso y utilización de los medios de comunicación y de la información.

   - Desarrollar aptitudes para las relaciones interpersonales. Facilitar no sólo el encuentro sino los instrumentos de interrelación.

   - Utilización del tiempo libre. El paro estructural así como el tiempo desocupado irá en aumento. Ayudar a encontrar alternativas que reemplacen el entretenimiento pasivo. Este tiempo desocupado es un tiempo óptimo para la participación, la creación cultural y social.

   - Preservar el ambiente natural. Potenciar la ecología entendida como calidad de vida. Ecología, desarrollo y Tercer mundo. Abrir caminos hacia un nuevo internacionalismo, buscando y facilitando la cooperación, el conocimiento y el intercambio. Porque muchos de los problemas son los mismos y es a través del diálogo y la comunicación como pueden resolverse.

   - Propiciar aptitudes para el cambio social. Los ciudadanos/as tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el cambio social. Los ciudadanos/as no deben permitir que los expertos, los políticos tomen las decisiones concernientes al futuro de su comunidad.

La educación permanente debe despertar y/o recuperar en los adultos la afición por la responsabilidad colectiva, prestándoles al mismo tiempo los medios necesarios para asumirla y ampliar cada vez más el terreno de la intervención.

2. Ayudar a las personas a descubrir el significado de sus vidas. En un momento en que todo está en tela de juicio por las crisis de las filosofías, de las religiones y de las grandes concepciones del mundo que de alguna forma unificaban las civilizaciones anteriores. La aparición de trascendentalismos exclusivistas de sectas religiosas, de nacionalismos que se otorgan toda la razón y el poder. Y contrariamente el «todo vale».

   La educación permanente debe:

   - Ayudar a las personas a descubrir y realizar la creatividad personal. Es decir, el reconocimiento, la apreciación y la creación de la belleza en todas sus formas. Crear espacios donde habituarse a ser creativo y descubrir nuestros talentos e intereses.

   - Ayudar a las personas a valorar el descubrimiento intelectual y emocional. En una sociedad donde se valora el pragmatismo de todo, donde es fácil perder de vista el hacer algo por el puro placer de hacerlo, descubrir actividades como la lectura, la música... como una de las más fructíferas aproximaciones al propio descubrimiento intelectual y emocional.

   Ayudar a las personas a descubrir el espacio donde viven. Aceptar la responsabilidad de plantear a la gente preguntas tales:

   ¿Cómo me relaciono con los que me rodean: familia, amigos, compañeros, vecinos...? ¿Cómo me relaciono con la naturaleza? ¿Cómo me relaciono con mis raíces históricas y culturales? En un momento donde la multiculturalidad comienza a ser

un hecho significativo, el construir una ciudad abierta y tolerante, integradora y siempre en proceso de elaboración de la propia identidad.

3. Ayudar a las personas a aprender a aprender. Aprender a aprender para ir conquistando autonomía e independencia. Si queremos personas autónomas éstas deberán ser capaces de controlar su propio aprendizaje.

4. Ayudar a las comunidades a ofrecer a sus miembros un ambiente más humano, trabajar para tener unas ciudades más habitables, más humanas. Una ciudad que rehabilita la idea de una cultura viva, vivida y elaborada colectivamente por los ciudadanos.

Proyecto Educativo

No hubo ningún cambio drástico con el trabajo y los programas que habían venido haciéndose anteriormente. Lo más significativo es que en este momento comienza a aparecer con mucha fuerza dentro de nuestro proyecto social «la participación», algo que en la década de los 70 había sido un indicador del buen trabajo del Colectivo y que en la de los 80, y como un reflejo de lo que estaba pasando en la sociedad, no estaba señalado como objetivo, aunque para nosotros seguía siendo deseable. Hasta este momento éramos conscientes de que trabajábamos muy bien las áreas de lo personal y el mundo de lo cercano. Pero tras el análisis aparecía «la participación» como un valor emergente y prioritario. Esto supuso la revisión del proyecto educativo. En el momento actual tenemos estructurados los programas de la siguiente forma:

Cursos de Formación Personal y social

Este programa consta de tres cursos. Los grupos con un nº de participantes entre 15 y 25 permanecen estables en cuanto a la composición. No se admiten nuevas participantes una vez iniciado el grupo. Durante este proceso estarán acompañadas por una animadora sociocultural y por diferentes educadores que impartirán los temas.

PRIMER CURSO
«Descubre y valora tus capacidades»

ÁREAS:

FORMACIÓN PERSONAL:
- Valores humanos.
- Comunicación.
- Conocimiento personal.
- Autoestima.

TEMAS CULTURALES:
- Ecología. Convivencia con la naturaleza.
- Historia.
- Arte.
- Literatura.
- Salud. Hábitos higiénico saludables.

SEGUNDO CURSO
«Aprende a relacionarte con los demás. Conoce el mundo que te rodea.»

ÁREAS:

FORMACIÓN SOCIAL:
- Relación de pareja-sexualidad.
- Habilidades sociales.
- Mujer en la sociedad.
- Medios de comunicación-información.

TEMAS CULTURALES:
A elegir entre los de primero.

TERCER CURSO
«Vives en sociedad y tienes algo que decir.»

ÁREA:

PARTICIPACIÓN SOCIAL:
- Qué es y cómo se puede participar.
- Técnicas de trabajo en grupos.
- Guía de recursos de participación.
- Autoaprendizaje.

PRÁCTICAS:
Diseño de actividades y colaboración en la organización de proyectos y actividades del Colectivo.

Los grupos trabajan dos días por semana con clases de dos horas. Hay dos áreas definidas en cada curso, una de las cuales se ve en todos los grupos y la otra está compuesta por diferentes temas culturales que puede elegir el grupo en función de sus necesidades y/o deseos. Este nuevo programa, nuevo porque ha estructurado los cursos con un determinado orden respecto del anterior: Primero lo personal, lo cercano para pasar luego al conocimiento de la sociedad y su postura personal ante ella. Y nuevo, también, porque hacemos una propuesta de cómo preparar para la participación. Llevamos dos años con este nuevo proceso, eso significa que en este curso habrá, por fin, un curso de tercero, y podremos evaluar hasta qué punto es útil nuestra propuesta de cara a posibilitar la participación en la sociedad de nuestras alumnas. Nuestra evaluación prevé un contacto un año después de haber terminado el curso para recabar información de qué tipo de actividad están desarrollando en ese momento.

Cursos de Cultura General

Trabajan los contenidos más clásicos de la escuela: Matemáticas, lengua, geografía, historia... Lectura y escritura.
Expresión oral escrita.

Tienen una duración de dos años y lo mismo que en el caso anterior trabajan dos días por semana durante dos horas. En este caso sólo hay una persona con el grupo que desarrolla el doble papel de educador/a y animador/a socio-cultural. Cuando el nivel cultural de un grupo es muy bajo, consideramos que es más útil que comiencen por los cursos de cultural general. La experiencia nos ha demostrado que el grado de aprovechamiento que hacen de los cursos es mayor.

Formación de Animadores/as Socioculturales

- **Taller básico de formación de animadores/as socioculturales**

El curso se desarrolla a lo largo de todo el año, con un total de 300 horas, de las cuales son lectivas 206. Las sesiones se imparten dos días a la semana con una duración de 3,15 horas. Hay algunos módulos que por sus características especiales se imparten en intensivos de fin de semana. La finalidad del taller es capacitar a los participantes para actuar en grupos y asociaciones en procesos de animación socio-cultural. Todas las personas que van a trabajar como animadoras deben realizar el taller. Y aunque es optativo para los educadores/as, lo aconsejamos, porque es infrecuente que tengan conocimientos y habilidades en trabajo grupal.

- **Aprendiendo a dinamizar nuestros municipios**

Éste es un programa que consta de cinco cursillos de 16 horas de duración. Está pensado para impartirlo a nivel rural, ayudando a personas que ya están desarrollando algún tipo de actividad en su comunidad a adquirir un mínimo de conocimientos y destrezas básicos en el campo de la socio-animación.

Metodología

No es infrecuente encontrar propuestas metodológicas educativas que se explican desde la participación y la práctica, pero que se realizan desde la directividad, desde la transmisión vertical de conocimientos. La finalidad del Colectivo, más que compensadora de deficiencias, es realizadora de posibilidades humanas dormidas u olvidadas. Para conseguir esto y partiendo del concepto de «lo que se hace se aprende», el Colectivo de C.P. Alaiz ha optado por una Pedagogía inductiva, apoyada por una metodología activa y participativa. Una pedagogía inductiva que:

- Descubre y parte de la situación real desde la persona.
- Valora los conocimientos previos y los preconceptos.
- Valora la experiencia.
- Estimula la curiosidad.
- Desarrolla habilidades de autoaprendizaje.
- Incita a pasar a la acción.
- Etc.

Utilizamos una metodología activa y participativa. Activa en cuanto que el sujeto es artífice de su propio desarrollo. Participativa en tanto en cuanto se le ofrecen espacios para la participación y ejercicios y técnicas que la posibilitan. Una metodología abierta y flexible: abierta a los problemas y necesidades del grupo, y flexible para poder adecuarse a esas necesidades. Todo esto dentro de una experiencia grupal, donde el educador/a posibilita intercambios multidireccionales, donde todos aprendemos de todos. Los cursos parten de una situación de búsqueda, potencia la creatividad del individuo.Proponemos el trabajo de grupo como la forma más enriquecedora de trabajar, ayudando al grupo en su formación y desarrollo, posibilitando dinámicas de cooperación que faciliten el trabajo y que hagan que las relaciones sean más igualitarias. Es de suma importancia que haya, una gran coherencia metodológica entre los objetivos, la fundamentación teórica, las técnicas, etc. La otra idea fundamental es la idea de **proceso:** con una acción gradual y sistemática, pero que se evalúa y redefine continuamente. Realmente no tenemos una metodología propia y exclusiva, sino que aprovechamos recursos metodológicos que vienen de diferentes campos: Educación de adultos, animación sociocultural, de intervención social, desarrollo comunitario... Las técnicas participativas son un instrumento de trabajo, no un fin en ellas mismas, aunque es importante que las técnicas sean atractivas, motivadoras. Un clima tolerante, cálido facilitará el aprendizaje. Queremos señalar la importancia que damos al aprendizaje de conocimientos, en alguna etapa anterior no suficientemente desarrollados. En este momento consideramos que es uno de los pilares fundamentales y que debe estar bien equilibrado con los otros aspectos que reflejamos.

Algunas dificultades

Algunas de las dificultades que más nos preocupan y que son motivo de especial reflexión son:

La dificultad de tener un equipo más o menos estable. Como hemos indicado antes, en nuestro Colectivo trabajan dos tipos de profesionales: Las animadoras y los educadores/as.

Cada uno de ellos tiene una problemática diferente. Siempre hemos hecho un esfuerzo importante por conseguir que las animadoras salgan de los propios grupos y sean del mismo barrio donde trabajan. Esto no siempre puede ser así: la formación que se les proporciona a estas animadoras surgidas de las bases es muy importante y lleva mucho tiempo. Por otro lado es importante para el propio desarrollo grupal que haya una cierta continuidad con las animadoras. En este momento tenemos 14 animadoras dentro del equipo y prevemos que 2 ó 3 más, salidas del taller comenzarán este año su curso de prácticas. En cuanto a los educadores/as: tenemos un equipo más amplio, y son más fácilmente sustituibles, ya que sus materias son variadas y están un cuatrimestre con el grupo. Pero en los últimos años se está dando un fenómeno interesante: Acuden a nosotros jóvenes licenciados/as sin ninguna experiencia. El Colectivo les ofrece formación en cuanto a metodología en el trabajo educativo con adultos, materiales, apoyo en aula..., y cuando comienzan a desarrollar un trabajo interesante hay muchas posibilidades de que encuentren un trabajo remunerado y se vayan (La mayoría con una gran pena). Esto es un beneficio que revierte, indudablemente, en la sociedad, pero es gravoso para nosotros que dedicamos una gran energía y gran parte de nuestros escasos recursos en mantener un nivel pedagógico y metodológico de calidad.

Esto hace que lleguemos a un importante conflicto: cómo aunar el trabajo del voluntariado con un equipo de profesionales. Un equipo de profesionales mínimo que pueda garantizar el funcionamiento, sin los habituales sobresaltos, en el caso de abandono por los motivos arriba indicados.

El tercer problema, y no por ello menos importante, es el de los recursos.

¿Cómo generar recursos? Si queremos mantener los equipos y la calidad que hemos ido consiguiendo, debemos asegurar la estabilidad de los equipos y eso supone unos recursos estables.

El Colectivo en cifras: Datos del último curso

CURSOS EN LOS CENTROS DE CULTURA POPULAR (NUEVE):

N.º de alumnas/os matriculadas en el curso 1994 - 1995	578 alumnas/os
N.º de alumnas/os matriculadas en primer año	212 alumnas/os
N.º de grupos en que han estado distribuidas	32 grupos
N.º de grupos de primer curso	13 grupos
N.º de grupos de 2.º y 3.er curso	19 grupos
N.º de cursillos impartidos	84 cursillos
N.º de animadoras/es	14 animadoras/es
N.º de educadores/as	41 educadores/as

CURSILLOS DE FORMACIÓN DE ANIMADORES

N.º de alumnos/as en los pueblos	101 alumnos/as
N.º de cursillos en los pueblos	7 pueblos
N.º de horas de cada cursillo	16 horas
N.º de educadores/as	7 educadores/as

CURSILLOS DE FORMACIÓN A OTRAS ASOCIACIONES

Asociación ASIMA	35 participantes
Casa de la Juventud	20 participantes

TALLER DE ANIMADORES SOCIOCULTURALES

N.º de alumnos/as	17 alumnos/as
N.º de horas de formación	300 horas
N.º de educadores/as	8 educadores/as

Los datos pretenden señalar el elevado número de alumnas y alumnos que participapan de las actividades de nuestro Colectivo, y el buen nivel de salud que manifiestan los Centros de Cultural Popular tras 33 años de funcionamiento.

Bibliografía

APPS, J. W. (1982): *Problemas de la Educación Permanente.* Ed. Paidós, Buenos Aires-Barcelona.

AVANZINI, G. (1976): *La Pedagogía en el Siglo XX.* Madrid: Edit. Narcea.

C.C.P. ALAIZ / CIES (1992): *Estudio Social sobre la realidad de la Mujer (30-60 años) de Pamplona en cuanto a su ocio y tiempo libre,* tomo II. Pamplona.

C.C.P. ALAIZ: *Memoria Colectivo ALAIZ año 1994-1995.*

C.C.P. ALAIZ (1993): *Proyecto Educativo del C.C.P. ALAIZ de cursos de formación personal y social.* Pamplona.

DE LA RIVA, F. (1993): *Educación Popular: educación en el tejido social.* Madrid: Equipo Claves.

FAURE, E. y otros (1993): *Aprender a Ser.* Madrid: Alianza Editorial.

PUIG, T. (1988): *Animación Sociocultural, Cultura y Territorio.* Madrid: Ed. Popular, S. A.

Revista Documentación Social, n.º 84, julio-septiembre 1991.

ZUGASTI, A. (1987): *Aprendemos viviendo. Centros de Cultura Popular y Promoción Femenina al Colectivo de Cultura Popular ALAIZ.* Pamplona.

ZUGASTI, A., SANZ, C. (1992): *Trabajo de Investigación sobre el Colectivo de Cultura Popular ALAIZ.* Pamplona, 1962-1992.

ALONSO DE MATURANA, Ricardo

Ricardo Alonso de Maturana nació en Bilbao en 1962. Estudió Filosofía en la Universidad de Deusto. Es funcionario del Ministerio de Educación y Ciencia. Ha sido Profesor de Filosofía y Jefe de Estudios de la Extensión del INBAD en La Rioja, así como Director y coautor de la investigación sobre el estado y las perspectivas de la educación de adultos en la Comunidad Autónoma de La Rioja, «Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos. Un plan para la Rioja».

BALLARÍN CASTÁN, Ana

Licence, Maitrise y D.E.A. (Diplôme d'Etudes Appliquées) en Ciencias del Lenguaje. Universidad Toulouse-Le-Mirail. Licence y Maitrise en Filología Hispánica . Universidad de Toulouse-Le-Mirail. Título de l'Ecole Supérieure de Cadres Interprètes-Traducteurs. Universidad de Toulouse-Le-Mirail.

Becada (curso 1988-89) por el BELC (Bureau d'Etudes Linguistiques et de Civilisation du Français. Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres). Paris. Profesora del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular de Escuela Universitaria del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Pública de Navarra. Directora del Servicio Aula Multimedia de Idiomas de la Universidad Pública de Navarra. Profesora de Francés y Didáctica de la Lengua en la Diplomatura de Maestro (Especialidad de Idiomas). Profesora de Francés Empresarial en el Master de Comercio Internacional. UPNA.

BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes

Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología.

Catedrática de Escuela Universitaria en el Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Pública de Navarra y Coordinadora de la Sección de Ciencias de la Educación en el Centro Asociado de la UNED en Navarra.

Su línea de investigación principal se centra en el conocimiento de la organización educativa de Navarra en su perspectiva histórica y actual. Sus aportaciones las ha presentado como ponente y comunicante en numerosos congresos regionales, nacionales e internacionales.

Autora de numerosos artículos y libros entre los que merecen destacarse: *Política educativa en Navarra 1931-1936,* Gobierno de Navarra, Pamplona, 1991. Con varios autores más: *La educación en Navarra. Siglos XIX y XX. Guía bibliográfica,* Pamplona, 1994; *La educación en Navarra siglos XIX y XX. Fondos educativos los archivos municipales,* Pamplona, 1995.

CUARTAS RÍO, Rafael

Maestro de la especialidad de Ciencias Sociales. Experto en Educación de Adultos por la ESEFA (Salamanca). Director del Centro de Educadores de Adultos de la Comarca de Avilés.

Publicaciones:
Educación permanente de adultos: Análisis de una experiencia (1987). Monografía n.º 8, I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

ERVITI BARÁIBAR, María Micaela

Maestra de Educación Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación, actualmente se encuentra investigando sobre la Formación Profesional en Navarra 1946-1990. Tiene una publicación en Prensa, *Revista a Distancia,* el artículo titulado «Primeros pasos de la Formación Profesional en Navarra 1828-1957».

FORMARIZ POZA, Alfons

Miembro de la Asociación de Educación de Personas Adultas de Cataluña (AEPA) y de la Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas del Estado Español (FAEA). Miembro del Centre de Recerca d'Educació de Personas Adultas de la Universidad de Barcelona (CREA). Profesor de Educación de Adultos de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad Ramón Llull. Secretario del Consell Assesor de Formació d'Adults de la Generalitat de Catalunya. Autor de numerosos artículos e investigaciones sobre educación de personas adultas.

GASTÓN BURGUETE, Óscar

Diplomado en Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED. Funcionario del Gobierno de Navarra, trabaja como profesor de EGB, en la actualidad y desde hace cinco años pertenece al programa de Educación Básica de Adultos del Gobierno de Navarra.

HAMBURGUER, Franz

Estudios en Sociología, Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Heidelberg y en Colonia. Doctor en Ciencias de la Educación. Desde 1978 Catedrático de Pedagogía en la Universidad de Johannes Gutenberg de Maguncia. Diversas publicaciones de libros y artículos sobre Pedagogía Social, Pedagogía comparada, y Pedagogía de la Migraciones y Minorías étnicas.

Su último libro *Pädagogik der Einwanderungsgessellschaft.*

HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Pädagogische Hochschule Rheinland de Colonia. Dpto. de Aquisgrán. Especialidad: Educación de Jóvenes y Adultos. Ha sido: Profesor Colaborador en la Universitaet Gesamthochschule Siegen, R.F.A.. Facultad de Ciencias Sociales. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Deusto.

Prof. Titular de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Publica de Navarra. Vicedecano de la Facultad de Ciencias Humanas y sociales.

Investigaciones en los siguientes ámbitos: La identidad del educador Social, la Educación Permanente de Adultos, la Formación Ocupacional, la Familia, la supervisión.

Publicaciones:
Paedagogik des Seins (1977), *La Pedagogía del Ser: aspectos antropológicos de la Pedagogía de Paulo Freire* (1991), *Acción Comunicativa e Intervención Social* (1991), *Befreiung und Menschlichkeit. Bewusstsein, wozu?* (1991) en: Dabisch, J. y otros: AG SPAK. 1991. Intervención social.

HÖFFER MEHLMER, Markus

Nacido en 1958 en Colonia, ha estudiado Pedagogía, Trabajo Social, Español y Lingüística en las Universidades de Colonia, Francfort del Meno y Maguncia. Ha trabajado como animador sociocultural, formador político y trabajador social. Desde 1989 trabaja en el Departamento de la Educación de Adultos del Instituto Pedagógico de la Universidad de Maguncia. Su Tesis Doctoral con el título *Modernización y trabajo social en España* («Modernisierung und Sozialarbeit in Spanien») apareció en 1994.

JAURRIETA LINZOÁIN, Enrique

Maestro de EGB y Licenciado en Geografía e Historia. Entre 1979 y 1988 impartió clases de Educación Permanente de Adultos y fue Coordinador del Programa de

E.P.A del Gobierno de Navarra en lo referente al Programa de Educación de Adultos en el aspecto de Cursos de Formación Profesional. De 1988 a 1992 desarrolló labores de Inspector de Educación en el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. De 1992 a 1995 ha impartido clases de Historia en el Instituto de Enseñanza Secundaria de Estella. En 1995 fue nombrado Director del Servicio de Recursos Humanos del Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra.

JOVER TORREGROSA, Daniel

Nacido en Alicante en 1956.

Socio-Consultor de Promocions —Centro de Servicios para el empleo—. Responsable del Área de Formación.

Miembro del Área Social del Centro de Estudios «Cristianismo y Justicia». Barcelona.

Publicaciones:
Formación, inserción y empleo juvenil (1988), *La Sociedad del Desempleo. Por un trabajo diferente* (1989), *La Formación Ocupacional* (1990), *Formación y Empleo. Alternativas Posibles* (1991), *Autoempleo en el desarrollo local* (1992), *La inserción sociolaboral a debate. ¿Del paro a la exclusión?* (1993).

LÓPEZ BLASCO, Andreu

Licenciado en Sociología por la Universidad de Munich. Doctor en Sociología. Ha sido Investigador numerario del Deutsches Jugendinstitut de Munich, profesor de la Universidad de Munich y Universitatslektor en la Universidad Técnica de Munich. Profesor Asociado de la Universitat de Valencia. Investigaciones sobre; procesos de socialización, familia, educación, formación profesional, medios, política social, evaluación de programas de servicios sociales y de formación.

LÓPEZ PALMA, Fernando

(Burgos, 1952). Es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Sociología en la Universidad de Barcelona. Ha trabajado en educación de adultos como profesor y en la formación ocupacional. Fue coordinador en Cataluña del Proyecto Número 9 de la Comunidad Europea sobre planes de empleo y formación. Ha trabajado como investigador dentro del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Barcelona. Ha realizado diversas investigaciones en el ámbito del Programa Force (Unión Europea) y de la Unesco. Participa actualmente en proyectos de formación de movimientos sociales (sindicatos, asociaciones...). Ha desarrollado investigaciones en temáticas referentes a la educación de adultos, las cualificaciones laborales, la alfabetización funcional, la

formación ocupacional y las formas de conocimiento de la cultura común. Es autor de varios libros y artículos sobre estos campos. Es igualmente consultor de la Unesco.

PÉREZ SERRANO, Gloria

Catedrática de Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación. Técnica Superior de Investigación Educativa del CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia). Ha publicado diversos libros en el campo de la Educación Social, Metodología de Investigación y Educación a Distancia.

Ha recibido diversos premios, entre los que se destacan el *Orden al Mérito Internacional* por la brillante trayectoria profesional, otorgado por el Consejo Mundial de Educación, 1992, Cincinatti (USA).

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Manuel

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, especialidad en Sociología Industrial, en la Universidad Complutense de Madrid (1984). Ha sido Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Trabajo Social del Área de conocimiento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social, entre los años 1987-1990. Ha sido Profesor Asociado en la Universidad Pública de Navarra, en el Departamento de Sociología y Trabajo Social entre los años 1991-1995. Ha realizado varios trabajos de investigación entre los que se encuentran: «Estudio de Recursos Humanos y Alternativas de Desarrollo de la Comarca de Daroca», «Informe sobre el Paro Juvenil en Pamplona, 1986», «El Paro en Navarra, 1986», Proyecto «Cuenca S.O.S. Investigación-Acción sobre la realidad socioeconómica de la Comarca de Pamplona», «Mercado Laboral y sistema educativo en Navarra», coordinador del Programa Horizon 2000 en Navarra, «La inmigración en Navarra, 1993» y «Bases para un modelo de integración sociolaboral de inmigrantes. Ribera de Tudela (Navarra)». Ha sido además miembro del Consejo Navarro de Bienestar Social, por CC.OO, durante los años 1990/1991 y en la actualidad es Director Territorial de la Fundación para la Formación y el Empleo (FOREM).

SARRATE CAPDEVILLA, María Luisa

Licenciada en la Universidad Pontificia de París en «Licence des Arts», y Licenciada en Ciencias de la Educación. Efectuó su Tesis Doctoral sobre Educación de Adultos. Durante la última década, ha desempeñado labores docentes en los siguientes Cursos del Programa de Enseñanza Abierta de la citada Universidad: «Animación Sociocultural? ¿Qué es la Animación Sociocultural: Fundamentos y Problemas», «Técnicas de análisis de la realidad social» y «Formación de educadores de adultos: marco socioeducativo». Igualmente posee experiencia práctica en niveles básicos de educación de adultos y ha colaborado en diversas investigaciones relativas a este ámbito educativo. En la actualidad es profesora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED.

SARRIÉS SANZ, Luis

Doctor en Sociología. Profesor Titular de Sociología en la UPNA. Ha sido Consultor de Empresas. Su campo de investigación se centra en el cambio y desarrollo de las Relaciones Industriales en Navarra, así como en los cambios organizativos y en la función que cumple la formación en estos cambios. Autor de numerosos libros y artículos, entre los que hay que señalar: *Las Relaciones Industriales en la Sociedad Postmoderna* (1993), *Los nuevos modelos de organización industrial* (1994), *La Recualificación de los puestos de trabajo en las empresas Navarras* (1994).

TEJÓN HEVIA, María de las Nieves

Profesora Titular de Escuela Universitaria de Didáctica y Organización escolar. Ex subdirectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Publicaciones:
Educación permanente de adultos: Análisis de una experiencia (1987), Monografía n.º 8, I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

VAN WAES, Christina

Licenciada en Filología Germánica por la Universidad de Amberes (Bélgica). Profesora de enseñanzas medias 1974-1983. Profesora de Idiomas Modernos en diferentes Programas Educativos durante los años 1984-1994. Ha realizado durante cuatro años orientaciones para alumnos de idiomas extranjeros. En la actualidad es Técnica del Aula Multimedia de Idiomas Modernos de la Universidad Pública de Navarra.

SARRIÉS SANZ, Dab.

Doctor en Sociología. Profesor Titular de Sociología en la UPNA. Ha sido Consultor de Empresas. Su campo de investigación se centra en el cambio y desarrollo de las Relaciones Industriales en Navarra, así como en los cambios organizativos y en la función que cumple la formación en estos cambios. Autor de numerosos libros y artículos, entre los que hay que señalar: *Las Relaciones Industriales en la Sociedad Postindustrial* (1993), *Los nuevos modelos de organización industrial* (1994), *La Recualificación de los puestos de trabajo en las empresas Navarras* (1994).

TEJÓN HEVIA, María de las Nieves

Profesora Titular de Escuela Universitaria de Didáctica y Organización escolar. Ex subdirectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Publicaciones:
Educación permanente de adultos: Análisis de una experiencia (1987), Monografía nº 8, I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

YAN WAES, Christine

Licenciada en Filología Germánica por la Universidad de Amberes (Bélgica). Profesora de enseñanzas medias 1974-1983. Profesora de Idiomas Modernos en diferentes Programas Educativos durante los años 1984-1994. Ha realizado durante cuatro años orientaciones para alumnos de idiomas extranjeros. En la actualidad es Técnica del Aula Multimedia de Idiomas Modernos de la Universidad Pública de Navarra.

Ministerio de Educación y Cultura
Subdirección General de Educación Permanente