

# La profesionalización de la educación de personas adultas

BEGOÑA RUMBO ARCAS

Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de A Coruña

---

## 1. La educación de personas adultas: ¿ocupación o profesión? Un debate tradicional para un campo de conocimiento emergente

Existen, en la bibliografía especializada, varios estudios relacionados con el debate sobre si la tarea de enseñar es o no es una profesión. Tradicionalmente, la función de enseñar se estudiaba comparándola con lo que se suponía era un buen profesional en el campo de las incuestionables profesiones como, por ejemplo, la abogacía o la medicina, utilizando para ello unos criterios bastante ortodoxos, y previamente seleccionados, de lo que se suponía un buen profesional. Se trataba de dar un enfoque estático de las profesiones, sin cuestionar la deseabilidad de universalizar esos criterios al resto de las ocupaciones.

Obviamente, esta forma de definir las profesiones no ha estado exenta de críticas. Autores, como Ginsburg (1990), han puesto en evidencia el predominio de entender las profesiones como un concepto profesional legitimador de una concepción monopolística y meritocrática del sistema educativo, vinculado a contextos formativos superiores.

En cualquier caso, aún compartiendo el pensamiento de Ginsburg, y siendo conscientes de que el concepto de profesión puede ser un concepto fuertemente jerarquizado por la trayectoria histórica y la imagen social que se tiene de la educación de personas adultas y sus profesionales, los argumentos presentados a continuación se fundamentan desde la perspectiva que entiende a un *profesional como una persona que realiza un trabajo que satisface las expectativas de los destinatarios de su quehacer, al cumplir con las exigencias profesionales que lo caracterizan.*

En esta dirección y remontándonos al origen de esta profesión, se entiende que un educador de personas adultas debe poseer unos conocimientos y unas habilidades que no se limitan a su experiencia práctica, sino que la trascienden y le capacitan para desarrollar su función docente específica.

### 1.1 Orígenes e imagen social de la educación de las personas adultas

Los orígenes de la educación de las personas adultas en España hay que situarlos en el contexto de analfabetismo que vivía el país a principios del siglo XX. La educación de personas adultas se convierte en el principal instrumento que tiene el Estado para solventar este problema, seleccionando para la tarea alfabetizadora a maestros que estaban ejerciendo su docencia con niños, y adolescentes.

Esta realidad no sólo ha contribuido y fortalecido el mantenimiento de una concepción recuperadora o compensadora de la educación de personas adultas en el país, sino que, al menos, ha tenido dos repercusiones muy importantes en la imagen profesional y en la formación de sus educadores:

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 54/4 – 15/12/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



- a) Se generalizó la creencia de que los principios pedagógicos y los métodos educativos utilizados en la educación de la infancia y adolescencia eran igualmente válidos a la hora de ayudar a las personas adultas a aprender.
- b) Se extendió la idea de que el conocimiento y desarrollo profesional del educador de personas adultas eran innecesarios. Su rol se restringía a dominar el contenido a enseñar. En nuestro caso, para alfabetizar bastaba con saber contar, leer y escribir correctamente.

A medida que se moderniza la sociedad, la educación de las personas adultas deja de limitarse, exclusivamente, a las tradicionales tareas alfabetizadoras, ampliándose su ámbito de actuación a todas las prácticas educativas que se realizan con las personas que cumplan con los cánones sociales establecidos como propios de la persona adulta.

Desde este punto de vista, bajo el paraguas de la educación de las personas adultas se ofertan, desde diferentes instituciones públicas y privadas, una gran cantidad y variedad de actividades formativas para adultos. Esta pluralidad de prácticas hace más compleja la construcción de la identidad profesional de sus encargados, diluyéndose entre una multiplicidad de profesionales que tienen que atender la creciente y reciente demanda formativa, en ámbitos tan diferentes como: educación laboral, educación para la salud, educación para el tiempo libre y el ocio, educación en las nuevas tecnológicas, educación para la tercera edad, educación ambiental...

Paradójicamente, la diversidad de los ámbitos de la educación de personas adultas, en lugar de ser una fuente de estímulo y de reconocimiento social y político para sus profesionales, ha venido a legitimar su situación de marginalidad en relación a otros niveles educativos.

Son de todos conocidas las investigaciones sociológicas que demuestran la relación del prestigio de una profesión con la procedencia socioeconómica de quienes la estudian y practican. En una sociedad global, en donde la "utilidad social" se mide por la contribución al crecimiento económico, la imagen social que pueda recibir una educación en la que participan personas analfabetas, desempleados, personas cercanas a la edad de la jubilación o propiamente jubiladas..., es casi imperceptible o, cuanto menos, limitada a mera anécdota.

Ante esta realidad, claramente meritocrática, existe, todavía, un colectivo que piensa que la educación de las personas adultas cumple con una importante función social, no sólo como compensadora de deficiencias, que también, sino como una educación que contribuye a la construcción democrática de la sociedad, impulsando estrategias educativas que promueven la igualdad, la diversidad cultural, la justicia social y la defensa de los derechos humanos.

Precisamente, desde este compromiso con la educación de las personas adultas, se reivindica una formación que ayude a los educadores de personas adultas a construir su propia identidad profesional para poder ser valorados por su contribución en la construcción de una sociedad mejor.

## 2. El debate de la profesionalización en educación de personas adultas

El gran entusiasmo que despertó la noción de la Educación Permanente en los años 80, se veía como una buena oportunidad para superar la situación de marginalidad social en que se encontraban los educadores de personas adultas.

Preocupados por su reconocimiento profesional, algunos descubren que para ser considerados seriamente como profesionales, necesitaban de una teoría públicamente establecida en la que poder justificar sus intervenciones. Por el contrario, los más tradicionalistas, autodenominados “prácticos”, rechazarían esta vía profesionalizadora, por considerarla teórica y abstracta.

En esta coyuntura, dos serán las principales cuestiones a tratar en torno a la profesionalización de los educadores de las personas adultas: 1) analizar la relación entre la teoría y la práctica educativa; 2) estudiar los diferentes modelos formativos que permitirían a los educadores de personas adultas adquirir el conocimiento y las habilidades esenciales para desarrollar una satisfactoria práctica profesional.

### 2.1 La naturaleza del conocimiento profesional en educación de personas adultas: la relación teoría-práctica

Para evitar caer en el falso dilema profesionalizador de elegir entre el rigor del conocimiento teórico o la relevancia del conocimiento práctico, es prioridad intentar clarificar la naturaleza de lo que entendemos por teoría.

Usher, Bryant y Johnston (1997), argumentan que hay dos tipos de teorías: las denominadas teorías formales y las teorías no-formales o informales. Las teorías formales se identifican con las teorías en el sentido convencional del término, es decir, *teorías organizadas y codificadas en campos de conocimientos o disciplinas académicas, producto de investigaciones científicas*.

Las teorías no-formales o informales, son las teorías implícitas que fundamentan el trabajo de los educadores dentro de los contextos en los que actúan. Consecuentemente, no son generalizables ni abstractas, antes bien, forman parte del mundo experiencial de los educadores, permitiéndoles relacionar las situaciones nuevas e imprevistas que pueden producirse en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, con otras situaciones similares vividas por ellos (“*repertorios situacionales*”).

El problema que ha venido arrastrando este ámbito es que, mientras las teorías formales se rechazaban por abstractas, se ha sobre-enfatizado el valor de las teorías informales, olvidando que aunque éstas están siempre presentes, no significa que el educador sea consciente de ellas.

Más aún, siendo consciente de su existencia, el profesorado de personas adultas no tiene por qué comprometerse en un proceso reflexivo sobre su práctica que le genere inseguridades o ponga en cuestionamiento su “profesionalidad”.

Por tal motivo, la teoría informal y la práctica también han de ser sometidas a escrutinio crítico. Acierta Brookfield (1996), con su llamada de atención en la reconstrucción de una teoría formal que nos permita orientar los contextos de la práctica educativa con las personas adultas hacia unos fines deseables

y que contribuya a romper con la dependencia de las costumbres que acaban convirtiéndose en hábitos rutinarios difíciles de desterrar.

La solución pasa por admitir la necesidad de mantener un proceso dialéctico entre ambos tipos de teorías, posibilitando la contraposición y el cuestionamiento recíproco.

### 3. Hacia la profesionalización de los educadores de personas adultas

Otro de los componentes del debate profesionalizador de la educación de personas adultas tiene que ver con la trayectoria formativa de los encargados de este campo de intervención.

#### 3.1 ¿Un perfil de profesorado de personas adultas?

La pluralidad de prácticas docentes que existen en la educación de personas adultas hace difícil hablar de un perfil de profesorado. Más bien, se puede afirmar que existen tantos perfiles como ámbitos de intervención se le asignan.

Siguiendo la tradicional clasificación de los ámbitos de la educación de personas adultas en el contexto español, se puede mencionar la existencia de tres perfiles, con trayectorias formativas y titulaciones académicas muy heterogéneas: formador ocupacional, animador cultural, especialista en formación básica.

A su vez, dentro de cada uno de estos perfiles, se encuentran profesionales con dedicación a tiempo parcial y profesionales con dedicación a tiempo completo. De esta manera, se plantea la pregunta de si en la profesionalización de los educadores de personas adultas, la variable del tiempo de dedicación, es determinante. En relación con esta idea, también se encuentran puntos de vista diferentes.

Autores, como Houle (1980), clasifican a los educadores en una "pirámide de liderazgo". En la base de la pirámide está el voluntariado; en el nivel intermedio, están aquellas personas que combinan la educación de personas adultas con otras obligaciones remuneradas; y, en la cúspide, los especialistas en educación de personas adultas con dedicación plena.

Frente a esta jerarquización profesional, se situarían otros muchos educadores que se oponen a cualquier profesionalización de la educación de personas adultas que sugiera exclusividad, elitismo y un distanciamiento entre docentes y estudiantes. Es, por ejemplo, el pensamiento de Duke (1989), que prefiere el término de "desarrollo personal", frente al de "desarrollo profesional", en la medida en que su preocupación no reside tanto en el progreso en la carrera profesional, como en una transacción formativa entre el profesorado y los estudiantes.

Llegados a este punto, debe entenderse que el problema no está en dicotomizar a los educadores entre profesionales con dedicación a tiempo completo y con dedicación a tiempo parcial, entre otras cuestiones, porque estas diferenciaciones, muchas veces, ocultan problemas de elitismo profesional y rentabilidad económica por parte de quienes solicitan los servicios educativos. Por el contrario, pensando en Shulman, puede afirmarse que sería más interesante centrar el debate profesionalizador en el "conocimiento base" de la profesionalización de estos educadores.

Porque, a pesar de la diversidad de perfiles, formaciones y dedicaciones, todos los que se dedican a esta educación deben tener capacidad de *aprender a aprender*, esto es, de conocer las necesidades específicas de los destinatarios del proyecto educativo, saber seleccionar los contenidos más relevantes para el nivel formativo y la realidad de los estudiantes adultos, hacer análisis críticos de la realidad, innovar en los procesos formativos e investigar sobre la propia práctica docente.

#### 4. El contexto universitario en la formación del profesorado de personas adultas

En los últimos años, los defensores de la necesidad de formar a los educadores de personas adultas en la especificidad que les es propia, asisten a un importante debate respecto a si la educación de personas adultas debe o no ser una titulación universitaria propia.

En esta dirección tampoco ha habido unanimidad y, ante esta realidad profesionalizadora, pudiendo reconocerse dos argumentos principales: los que están a favor de una titulación propia, al considerar que la educación de personas adultas posee un cuerpo teórico-práctico con identidad suficiente; y los que sostienen que la educación de personas adultas debería formar parte del currículo oficial de la Titulación de Grado en los diferentes magisterios, pues tal y como está la evolución demográfica, es posible que, en años futuros, éstos tengan que encargarse de este ámbito educativo.

Lo que parece claro es que, cualquiera sea el modelo por el que se opte, todos los investigadores coinciden en la necesidad de una formación inicial para este tipo de educadores, cuyo diseño podría descansar, principalmente, en dos tipos de conocimientos: *el conocimiento específico* del campo de la educación de personas adultas (fundamentos epistemológicos y filosóficos de la educación de personas adultas); y *el conocimiento pedagógico* que permita al profesorado de personas adultas adquirir un conocimiento sobre las diferentes teorías curriculares y estrategias metodológicas para enseñar.

Paralelamente se ha ido generando una sospecha entre “los prácticos” sobre el grado de cualificación que se adquiere por el hecho de incluir la educación de personas adultas en la universidad. Ciertamente es que la inclusión de la educación de personas adultas en la universidad no garantiza por sí misma la profesionalidad de los futuros educadores.

La formación universitaria profesionalizará o desprofesionalizará a los futuros docentes de personas adultas dependiendo del modelo formativo por el que se opte y en esta dirección, conviene tener en cuenta, al menos, tres cuestiones:

- Que el educador de personas adultas aprende a serlo mediante un proceso de socialización que se asienta en torno a dos pilares básicos: la experiencia previa que ha tenido como estudiante, antes de su ingreso en la universidad; y el modelo presentado por sus formadores universitarios.

En este aspecto, parece importante resaltar la coherencia que debe existir entre lo que los formadores universitarios enseñan y cómo lo están enseñando, en un contexto educativo, predominantemente adulto, como es el contexto universitario.

- Es necesario problematizar el conocimiento teórico de la disciplina de educación de personas adultas que se está enseñando en la universidad, haciendo visibles aquellos aspectos que han estado ausentes en la construcción epistemológica de este campo de conocimiento.

Así, es importante destacar, como hacen Merriam y Brockett (1997), que en la construcción del conocimiento "oficial" del campo, las mujeres, los homosexuales, la clase trabajadora y las minorías étnicas, se hacen invisibles. Estas voces no han sido escuchadas para construir el conocimiento "oficial" de la educación de personas adultas.

Debatir y problematizar sobre estas cuestiones, exponiendo experiencias de educación popular, seleccionando contenidos que reflejen aspectos multiculturales, o dando a conocer movimientos de educación feministas, puede ser un primer paso para llegar a romper el monopolio positivista europeo, masculino, de raza blanca, sugiriendo formas alternativas de pensar y actuar con la educación de personas adultas.

- La formación inicial, aunque importante, es insuficiente. Consecuentemente, es necesario potenciar la formación entre los docentes en ejercicio. Los formadores universitarios deben considerar la diversidad de educadores que participan en este sector educativo.

Si bien es cierto que el conocimiento base de la enseñanza es el dominio del contenido de la disciplina que se enseña, pues "no se puede enseñar lo que no se sabe"; también es cierto que dominar un determinado contenido no es suficiente, si no se sabe cómo transmitir ese conocimiento, para facilitar su comprensión por los estudiantes adultos.

Desde la institución universitaria, la formación destinada a los diferentes educadores de personas adultas en ejercicio, debería proporcionarles las herramientas que les permitiesen reflexionar sobre lo que hacen en sus clases, lo que transmiten, cómo lo transmiten y cómo sus estudiantes adultos aprenden.

Una estrategia formativa, para el modelo profesional expuesto, podría ser la creación de equipos multiprofesionales (integrados por una persona especialista en educación de personas adultas y el profesorado que trabaja en los diferentes ámbitos de la educación de personas adultas) en los que se introdujera a los diferentes educadores en procesos reflexivos sobre su práctica, describiendo, analizando, teorizando y actuando sobre ella.

## 5. Consideraciones finales para una formación de profesionales de personas adultas críticos

Para finalizar, es importante resaltar que un compromiso serio con la formación de los profesionales de la educación de las personas adultas reclama, en primer lugar, un reconocimiento social e institucional de la función de este profesorado.

Debe considerarse que los educadores de personas adultas no son consumidores de formación, sino sujetos activos que buscan alternativas y soluciones a los problemas que la realidad educativa les plantea. La tarea formativa no busca sustituir al profesorado, sino asesorarlo, fomentando la necesidad del cuestionamiento sistemático de la enseñanza impartida, mediante técnicas que favorezcan la práctica reflexiva crítica: investigación-acción, biografías, métodos de triangulación, etc.

Por último, sería deseable estimular la construcción de redes formativas interinstitucionales que permitan llevar a cabo una formación fundamentada en la cultura colaborativa. La diversidad del profesorado de personas adultas derivada de la heterogeneidad de perfiles, más que una limitación, puede ser una fuente de conocimiento que genere un enriquecimiento profesional y personal, al permitir el intercambio de ideas, experiencias, etc.

## Bibliografía

- BROOKFIELD, S. D. (1996). "Teacher Roles and Teaching Styles". En A. C. TUIJNMAN (Ed.). *Encyclopedia International of Adult Education and Training* (pp. 529-534). Pergamon Press.
- COLLINS, M. (1991). *Adult Education as Vocation. A Critical Role for the Adult Educator*. London: Routledge.
- COLLINS, R. (1990). "Changing conceptions in the sociology of professions". En R. TORSTENDALL Y M. BURRAGE (Eds.). *The formation of professions. Knowledge, State and Strategy*. (pp. 11-23). London: Sage Publications.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DARKENWALD, G y MERRIAM, S. (1982). *Adult Education: Foundations of practice*. N. York: HarperCollins.
- DUKE, C. (1989). "Formación de profesores para la educación de adultos". En T. HUSÉN Y T.N POSTLETWAITE. *Enciclopedia Internacional de Educación, v. 3*. (pp. 1661-1671). Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- FOLEY, G. (1995). "Teaching adults". En G. FOLEY (Ed.). *Understanding adult education and training*. (pp. 31-53). Australia: Allen&Unwin Pty Ltd.
- GINSBURG, M. (1990). "Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesionales". En TH. POPKEWITZ (ed.). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (pp. 80-118). València: Universitat de València.
- HOULE, C. O. (1970). "The educators of adults". En R. M SMITH, G. F. AKER AND J. R. KIDD (Eds.). *Handbook of adult education*. (pp. 109-120). N. York: Macmillan.
- HOYLE, E. (1980). "Professionalization and deprofessionalization in education". En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.). *Professional Development of Teachers*. (pp. 42-54). London: Kogan Page.
- IMBERNÓN, F (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JARVIS, P and CHADWICK (1996). "Training of Adult Educators". En A. C. TUIJNMAN (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (pp. 543-549). Pergamon Press.
- KEMMIS, S. (1985). "Action Research and the Politics of Reflection". En R. KEOGH Y D. WALKER (Ed.). *Reflection. Turning Experience into Learning*. (pp. 139-163). London: Kogan Page.
- LÓPEZ BARAJAS, E y SARRATE, M<sup>a</sup> L. (2005). *La educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ GÓMEZ, A; MARTÍNEZ, M; TEY, A; ESCOMBRA, A y GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid/Barcelona: MEC/Octaedro/FIS.
- MERRIAM, S. B y BROCKETT, R. G (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. S. Fco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- SHULMAN, L (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 2, v.15, pp.4-14.
- USHER, R; BRYANT, I and JOHNSTON, R (1997). *Adult Education and the postmodern challenge*. London: Routledge.