

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE PERSONAS ADULTAS EN ANDALUCÍA

Teacher training of adult continuing education in Andalusia

Miguel Calvillo Jurado

Asesor provincial de Educación Permanente

Centro del Profesorado de Córdoba

miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Las peculiaridades del profesorado y los centros de educación permanente hacen que las líneas estratégicas dictadas por la Junta de Andalucía para la formación del profesorado en general deban tener su propias líneas añadidas de las que pueden extraerse una serie de recomendaciones propias como una mayor presencia de formación a distancia, mayor importancia de publicaciones corporativas, establecimiento de redes y formación TIC peculiar para cuyo impulso ha sido determinante la creación de asesorías específicas de EPER.

PALABRAS CLAVE: educación permanente, personas adultas, formación del profesorado

ABSTRACT

The peculiarities of teachers and Adult Education Centers with the strategic guidelines approved by the Government of Andalusia for teacher training in general should have their own added lines that can be drawn from a number of own recommendations as a greater presence on line training, more important corporate publications, networking and personal ICT for which training has been decisive impulse creating specific advisory service EPER.

KEY WORDS: continuing education, adult , teacher training

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2016). La formación del profesorado de educación permanente de personas adultas en Andalucía. . eCO. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. Monográfico sobre Educación Permanente. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=314

Una permanente diferencia

La formación en su vertiente institucional y corporativa del profesorado de Educación Permanente (EPER) de personas adultas en Andalucía estuvo en manos de asesorías no especializadas sino en otros niveles o ámbitos hasta 2013 cuando el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, que regula la formación inicial y permanente del profesorado y el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado estableció por primera vez en el listado de perfiles asesores el perfil específico de educación permanente incluyendo en el artículo 42.9.f) el de asesoría de EPER. Se trata, pues, de una asesoría muy reciente que además en algunas provincias ha estado vacante algunos años e igualmente dispersa como ocurre con el profesorado al que atiende aunque conectados y comunicados entre sí.

Sin embargo, la formación para EPER no estuvo abandonada ni mucho menos en los centros de formación del profesorado andaluz. Todos los centros de formación repartían la asistencia a los centros EPER de diferente forma y organizaban actividades generalmente por demanda. No obstante, el hecho de no tener una dedicación exclusiva al colectivo diluía sus características peculiares que necesitaban de una mayor dedicación -y sobre todo, un mayor conocimiento- cuyo principio de asistencia se consiguió con la creación de

estas nuevas asesorías, que tenían equivalentes en otras comunidades autónomas del estado español.

El colectivo de profesorado al que se dirige está lleno de especificidades. Se trata de un colectivo que carece de cuerpo propio único – a diferencia de primaria y secundaria- ya que los Centros de Educación Permanente (CEPER) exclusivamente dedicados a la formación de personas adultas junto con el Instituto Provincial de Educación Permanente) se cubren con profesorado del cuerpo de primaria en el primer caso y de secundaria en el segundo, mientras que los IES (Institutos que atienden titulaciones específicas de personas adultas y además enseñanza obligatoria para adolescentes) se cubren exclusivamente con profesorado del cuerpo de profesorado de secundaria, de forma que las EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) son las únicas que cuentan con profesorado específico dentro de la EPER andaluza, lo cual las diferencias en este aspecto de los dos tipos de centros anteriores. Esta característica condiciona el devenir del desempeño profesional pero también el de la formación porque en general se trata de profesorado que no ha recibido formación inicial al respecto en cuanto a la atención de alumnado adulto, que además en algunos casos se mezcla con asistencia a alumnado adolescente aunque en menor medida y que debe afrontar docencia en materias a veces alejadas y sobre todo, muy variopintas en cuanto a conocimientos y niveles, en ocasiones alejados de la especialidad universitaria con que accedió el profesor o profesora a la profesión.

Por otro lado, el hecho de que la educación de personas adultas se siga tomando como un hecho extraordinario, una oportunidad, casi una “gracia” pero no un deber o prioridad como ostenta la enseñanza obligatoria (o también la universitaria o la profesional en ciertos aspectos de promoción pública estratégica) la ha ido relegando normalmente a un papel añadido que si bien no es de abandono, es de anormalidad que podríamos definir como aislamiento de los planes estratégicos prioritarios de formación.

Disponemos de muchos ejemplos que demuestran este carácter segregado que da la imagen de un sector educativo no estratégico o añadido. En multitud de ocasiones cuando se habla del inicio del curso se cita a niños y jóvenes pero muy pocas o ninguna vez se cita a los adultos; cuando hablamos de educación, pensamos rápidamente en niñas y adolescentes pero no pensamos en personas adultas que quieren continuar su educación. Este carácter extraordinario no existe de la misma forma fuera de Andalucía en países avanzados de su entorno donde además la EPER es una aportación más del aprendizaje permanente que se da en múltiples contextos muchos de los cuales son ofertas de organismos no directamente educativos como es el caso de bibliotecas, centros cívicos, asociaciones, etc. algo que ocurre también aquí aunque parece que con menos fuerza, tradición y apoyo.

No obstante, esta consideración postergada de la educación de adultos se manifiesta incluso en los estudios internacionales basados en competencias que comenzaron con PILRS y PISA centrados muchos años en la población infantil y adolescente hasta que en 2013 se publicó el primer informe referido a

formación en competencias de la población adulta: PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), presentado en Europa como *investigación de las competencias de la población adulta y popularmente conocido como PISA para adultos*.

Lógicamente, la interpretación de los datos referidos a España es compleja y ha recibido además interpretaciones muy diversas y en ocasiones claramente interesadas. A pesar de todo hay cuestiones que no pueden negarse y que llaman poderosamente la atención tanto en sentido negativo como positivo; por ejemplo, las siguientes:

- Los resultados sitúan a la población adulta española entre la peor preparada de todos los países estudiados tanto en comprensión lectora como matemática.
- El salto educativo en formación, por el contrario, es mayor en España por la expansión del sistema educativo siendo en cuanto a evolución la que ocupa los primeros puestos.
- Es también el país donde la preparación de los trabajadores públicos (funcionariado y asimilados) es una de las más altas en comparación con los trabajadores del sector privado (y en lectura, la mayor del mundo).

Pero el dato más interesante para nosotros es que se observa un efecto decisivo en los resultados de la formación continua, de manera que aquellos que recibieron alguna formación permanente en los doce meses anteriores a la prueba, obtienen mejores resultados tanto en lectura como en matemáticas que aquellos que no recibieron ninguna formación lo que pone de manifiesto el

efecto positivo de la educación permanente sobre su alumnado. De la misma manera, tanto en este estudio como en otros, se deduce la idea de que independientemente de la formación recibida, el empleo contribuye al aprendizaje permanente ya que empleos de bajo reto competencial hacen perder nivel a los trabajadores aunque hayan recibido incluso formación universitaria. Dicho de otro modo: la formación no ejerce un valor eterno -algo que parece lógico pero que conviene recordar- de manera que si no se expone a la persona adulta a formación continua y aprendizaje permanente, esta o se estanca o retrocede y además, ese aprendizaje no se da solo en los centros educativos, sino hasta en los propios centros de trabajo y en la sociedad en general; una conclusión muy importante tanto para poner en valor la EPER como para defender la imperiosa necesidad de una formación continua del profesorado en general y más aún del que atiende a personas adultas por su falta de formación inicial en la mayor parte de los casos, como hemos referido ya con anterioridad.

De manera que dedicarse a un sector relativamente postergado en la educación, no constituir un cuerpo específico y no disponer de una formación inicial comparable al exigido o disponible para otros niveles, hacen que la EPER tenga en el propio profesorado ya unas condiciones para su formación particulares que además se agudizan por otras condiciones materiales como el uso frecuente de edificios compartidos, la dispersión geográfica de centros con escaso personal y la confluencia de horarios diferentes e incluso incompatibles, factores todos ellos que además dificultan la posibilidad de organizar una formación regular en algunos casos.

Estos factores han provocado que mucha de la formación del profesorado de EPER no fuera específica más que como mucho en el horario (formación del profesorado en horario de mañana ya que el profesorado de EPER presta atención profesional preferentemente en horario de tarde). Sin embargo, hasta ahora ha existido poca formación del profesorado de EPER que incluya en su sesgo un componente evidente de Heutagogía (aprendizaje autodeterminado) o Andragogía, es decir, técnicas específicas de educación de personas adultas (diferenciada de la simple Pedagogía: enseñanza y aprendizaje de niños y adolescentes, el paidós griego).

Aunque existan características generales en el aprendizaje universalizables, hay que contar con el fenómeno conocido como ventana plástica (periodo crítico en que se puede aprender algo de una manera concreta) y que a pesar de ser un concepto controvertido, pone de manifiesto que a ciertas edades los aprendizajes pueden necesitar diferentes usos para idénticos rendimientos. Por otro lado, la población adulta tanto en general como en particular -tomando por separado ciertos colectivos- presenta unas peculiaridades que deben tenerse en cuenta a la hora de enfocar su aprendizaje.

Normalmente, todas estas condiciones han sido aprendidas por el profesorado a partir de la experiencia y de hecho suponemos que es insustituible la práctica diaria como forma de conocer y comprender cómo aprenden los adultos. A pesar de ello, contar con unos principios básicos de Heutagogía y Andragogía resulta imprescindible, como por ejemplo, los citados comúnmente: interés

claro y definido, voluntariedad, independencia de la cohorte, influencia determinante de los conocimientos previos, riesgo de acomplejamiento, creencias condicionantes como aprendizajes originadas en la formación formal previa, etc.

Efectivamente, contar con estas características generales no evita reconocer la heterogeneidad de la población adulta tanto en su procedencia, como en su finalidad y motivación de modo que se distinguen a veces grupos muy generalizados presentes en los centros en ocasiones motivados por los cambios sociales y la necesidad de la empleabilidad y la igualdad social. En este sentido, por ejemplo, el profesorado de EPER se enfrenta a individuos muy dispares y a grupos numerosos como mujeres generalmente amas de casa de edad más avanzada y escasos estudios académicos previos con motivación más social o jóvenes necesitados de titulaciones formales urgentes con un enfoque mayor hacia la empleabilidad.

Por todo ello, si la formación del profesorado resulta ser un reto complejo, la formación del profesorado de EPER, que atiende a la población adulta ya en un contexto postergado de cierta complejidad como hemos intentado demostrar, supone un doble reto que no podía ni puede afrontarse con soluciones generalizadas únicamente sino que debe acometerse a partir de atención específica y mayores medios entre los que las nuevas asesorías de EPER suponen para nosotros un hito importante en Andalucía no por lo que suponen en sí mismas, sino por lo que implican respecto a la importancia que representa la EPER en el sistema educativo.

Líneas prioritarias y emergentes

Existen una líneas estratégicas fijadas por la Junta de Andalucía en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en su totalidad; son estas:

- 1.Mejora de las prácticas educativa, rendimiento y éxito.
- 2.Perfeccionamiento y capacitación profesional.
- 3.Colaboración, innovación e investigación.
- 4.Los centros educativos como entornos de aprendizaje.
- 5.Formación profesional, enseñanzas artísticas y educación permanente.

Estas líneas coinciden e irradian igualmente en EPER de la misma forma que en otros centros o colectivos; además, como puede observarse, la línea 5 incluye mención explícita de EPER, sin embargo, para unas enseñanzas y un colectivo como el que hemos pretendido describir, debiéramos tener en cuenta también unas líneas prioritarias propias que comienzan a marcar el devenir de su formación y que podemos calificar como emergentes y características lo que equivale a reconocer la personalidad de su propia formación del profesorado. Estas son las que nos gustaría a nosotros esbozar en este artículo derivadas del análisis anterior. Según nuestra opinión, podrían ser las siguientes:

1. Gestión de alumnado: no solo derivadas de la edad y posición social sino con preocupaciones propias como acogida, orientación, heterogeneidad, motivación o absentismo diferentes a la educación primaria o secundaria. Si algo caracteriza a los centros EPER es su alumnado, amén de ser el motivo

lógico de su existencia. La problemática específica de este alumnado en su relación con instituciones educativas como los centros de EPER (sean CEPER, IES o similares) desarrolla toda una panoplia de retos difíciles de afrontar sin información, formación y transformación de su profesorado. Saber orientar a un grupo tan variado y motivarlo para evitar su pérdida no sólo es una actividad difícil en sí misma, sino diferente a la que se libra en otros niveles.

2. Gestión de centros: gestión interna, coordinación, organización, ingreso de alumnado y profesorado... ya que se trata de centros dispersos con personalidades y contextos diferenciados aunque formen parte del mismo centro matriz (CEPER y sus secciones) así como la coordinación entre CEPER, IES y EOI. Además cuentan con una población profesional flotante (profesorado que accede o sale en periodos cortos a este tipo de centros o enseñanzas) que precisan de atención rápida por la falta de formación inicial. Igualmente, la gestión general de estos centros es diferente a la de los centros de educación obligatoria, incluso en el caso de adaptarse a aplicaciones automatizadas como Séneca (aplicación informática de gestión escolar de la Junta de Andalucía). Por su lado, el alumnado, aunque los centros carecen de departamento de orientación están muy necesitados de esta ayuda, más aún tratándose de grupos con problemáticas muy variadas ligadas a problemas personales o sociales.

3. Materias específicas: tanto los planes no formales como las enseñanzas formales cuentan con un curriculum específico que no solo debe estar enfocado a adultos sino que no se corresponde exactamente con el de primaria o secundaria obligatorias en los casos paralelos. El hecho añadido de tratarse

de atención a población adulta causa que los materiales deban también tener especificidad.

4. Adaptaciones contextuales de innovaciones: muchas de las renovaciones o innovaciones educativas comienzan a difundirse a partir de la enseñanza obligatoria mientras que para aplicarse a contextos de educación de personas adultas, necesitan de algún tipo de adaptación como ocurre con el método ABN, las TIC y el ABP. A veces, la falta de estos referentes de asimilación reducen las posibilidades innovadoras de difusión.

5. Necesidades TIC propias: una formación online más requerida por motivos tanto internos del centro (estructura dispersa y horarios incompatibles) como por necesidades de las modalidades (modalidad semipresencial de enseñanza en secundaria e idiomas en expansión muy rápida en Andalucía). El profesorado de EPER en ocasiones solo puede acceder a ciertas formaciones en modo a distancia y por su lado, participa en modalidades de enseñanza que exigen esa competencia como es el caso del plan no formal de informática o de la educación semipresencial.

Las cinco líneas que hemos mencionado, constituyen, pues, a nuestro entender el marco estratégico para una formación del profesorado de EPER en Andalucía. Estas líneas pueden ser las que guíen planes de formación del profesorado de Educación Permanente entrecruzadas con las fijadas en general para todo el profesorado, es decir, pueden fijarse unas directrices diversificadas para EPER dentro de la concepción general de la formación del profesorado. Justamente de ello derivan las recomendaciones que hacemos y que figuran a continuación porque no se trata de líneas teóricas, sino de líneas

causales que deben engendrar formaciones acordes con los principios de que hemos hablado:

1. Intensificar la oferta de formación a distancia específica para profesorado de educación de personas adultas. La oferta de formación a distancia es muy rica en Andalucía, sin embargo, la oferta específica con sesgo centrado en atención a población adulta es mucho menor cuando no, prácticamente inexistente hasta ahora. En los últimos años, las formaciones a distancia con este particular comienzan a aparecer referidas a temáticas muy distintas (creación de materiales, atención a la diversidad...). El hecho de que las formaciones a distancia tengan una prioridad de atención a este sector no sólo ayuda a la atención a un profesorado disperso e incluso con horario incompatible, sino que ayuda al contacto entre profesionales de EPER, contextualiza la educación priorizada en atención a adultos y visibiliza esta etapa dándole el valor que merece.

Aunque la formación regional específica para EPER a distancia es todavía minoritaria, la presencia de ofertas inexistentes anteriormente abre un camino nuevo para la formación continua del profesorado EPER a distancia en contextos formales. Además, casi la mitad de las acciones formativas ofertadas este curso contienen horas no presenciales, en contraposición a la formación en cursos exclusivamente presenciales. Esta presencia de formaciones combinadas o semipresenciales es recomendable para el profesorado de EPER especialmente porque disminuye la obligación de acudir al CEP y aumenta la posibilidad de acceso a pesar de la dispersión horaria y geográfica.

En el caso de las autoformaciones, también hay que incentivar el uso de medios a distancia para formaciones en centro o grupos de trabajo formados por personas de distintas secciones u horarios incompatibles. Esta facilidad del uso on line puede aminorar el déficit de autoformaciones que existe en algunos casos entre el profesorado de educación permanente. Un pilar básico de esta relación on line, además de la plataforma específica de la Junta de Andalucía para este fin (Colabora), es concienciar a los centros de EPER de la necesidad de que cuenten con repositorios propios en la nube que les permitan organizar, compartir y enriquecer materiales útiles para su desempeño profesional, además de una política de intercomunicación propia.

2. Impulsar publicaciones y materiales propios. La formación de una población flotante, dispersa y cambiante sin formación inicial adecuada no debe atenderse con recursos de usar y tirar porque justamente se trata de atender a problemas reincidentes y en ocasiones constantes cuando no, necesitados de profundización progresiva y no de un conocimiento rápido. Disponer de publicaciones, sitios, materiales específicos para EPER que atiendan su demanda propia es un pilar indispensable. Disponemos de ejemplos como CEPERplejos y Súbito semipresencial, publicaciones que apoyan al profesorado novel en este tipo de enseñanzas y que pueden ser usados, reutilizados y actualizados continuamente, así como otros materiales propios y ajenos recogidos en redes y formaciones constantes en las que sólo tiene que cambiar la actualización y que pueden ser usados por distintas tutorías o asesorías porque resultan constantes años tras año. Es muy importante en la formación tanto formal como no formal que los materiales se conserven más

allá del momento y de la persona o personas que los han creado o ideado en primer lugar. Por eso, además de la conservación, es necesaria una política de publicación y documentación corporativa, no personal, que evite que los materiales desaparezcan con la persona que actuó como ponente, como tutor o como asesor en un momento dado.

3. Crear redes. La dispersión a la que tanto nos hemos referido y la importancia de la práctica en la que el profesional aprende hacen que conectar unos con otros sea la mejor vía para difundir soluciones, aportar perspectivas propias y mejorar lo ya hecho. La mayoría de las provincias han establecido redes propias alojadas en Internet además de estrechar lazos con las existentes RAP (Redes de Aprendizaje Permanente fijadas por la Orden de 24 de septiembre de 2007 de la Junta de Andalucía) a pesar de que las asesorías no pertenecen orgánicamente a ellas.

Las redes también se nutren del contacto presencial, y el contacto directo con los centros ha aumentado a pesar de que la proporción de asesorías por centro sea tan pequeña que no se pueda ejercer con mayor frecuencia. Las visitas a los centros no sólo dan protagonismo a sus profesionales en la formación, ayudan al conocimiento directo de primera mano y al intercambio de pareceres sin intermediación. Este intercambio propio de las redes es también el que se fomenta en Jornadas y Encuentros, modalidades que han cobrado un especial protagonismo de forma que todas las provincias han celebrado algunas dedicadas a la totalidad o a parte de los centros que atienden EPER, incluso algunas, de forma especializada. Estas Jornadas otorgan al profesorado de

EPER el protagonismo que requiere además de ofrecer oportunidad de encuentro y desarrollo horizontal. Las visitas a centros deben enriquecerse con encuentros de centros entre sí incluida la participación de alumnado, profesorado y voluntariado.

Uno de los aspectos que hay que destacar en la implementación de estas redes es que normalmente no se consiguen resultados satisfactorios exclusivamente con la relación a distancia, ni tampoco con la sola presencial, sino que la combinación de ambas es la que puede ayudar a una circulación constante de información y formación así como la creación de sentido de comunidad por lo que debemos profundizar en ello más aún sabiendo que la dinamización de las redes no es tarea fácil y que su sola creación incluso con oferta abundante no garantiza su uso.

4. Formación TIC. De las actividades proyectadas para toda Andalucía, cerca de la mitad son de contenido TIC, lo que indica la importancia de la competencia digital en este entorno educativo, probablemente muy superior a la proporción en otros colectivos. La modalidad semipresencial que exige el conocimiento de Moodle, los planes no formales de informática y en general, la necesidad de disponer de recursos y herramientas pueden ser tenidos por causas de esta progresión. Por otro lado, como apuntamos en el punto 1, es necesario que los centros dispongan de repositorios en la nube y sepan gestionarlos con autonomía e independencia para lo que se necesita una formación de soporte técnico indispensable.

Además de estas líneas recomendables de trabajo, la formación continua en EPER exige tratar con detenimiento el diseño formativo por las circunstancias específicas que hemos referido. A la celebración de cursos sean del tipo que sean, hay que añadir nuevas formas que van proliferando y deben aumentar, como talleres de corta duración y finalidades específicas o formaciones simultáneas de profesorado, alumnado y voluntariado como en el caso de tertulias dialógicas, o ponencias inclusivas directas con práctica inmediata en la que el profesorado se forma de una manera realista dentro de su propio contexto y con presencia de los otros colectivos como el alumnado en las mismas sesiones. Asimismo, hay que comenzar a plantear formaciones de estructura más creativas y flexible que permitan opcionalidad e itinerarios para facilitar la formación a un profesorado que también en sí mismo es diverso como su propio alumnado y la naturaleza de sus diferentes centros. Ejemplos de lo anterior son los microtalleres TIC para educación permanente, las tertulias pedagógicas dialógicas o cursos como el de Atención a la diversidad en aprendizaje de idiomas que permite un itinerario personalizado a cada profesor participante.

No se agotan aquí lógicamente las perspectivas futuras de una formación del profesorado de EPER en la que habrá que afinar la detección de necesidades por encima de una detección de intereses o encargos para dar con una necesidad real del centro y especialmente del alumnado. Recientemente las memorias de autoevaluación han sufrido cambios, esperamos que los CEPER dispongan de indicadores homologados como aquellos de los que disponen otros centros, en este caso sólo las EOI, y que sean realmente representativos

de su peculiaridad. También esperamos que un nuevo reglamento orgánico entre en vigor para dar estabilidad y sobre todo, coherencia y fuerza a la compleja estructura de la educación de personas adultas en Andalucía.

Quedan muchas aportaciones que recoger y muchas reformas que emprender, sin embargo, el inicio se ha producido ya definitivamente con un detonante importantísimo como ha sido precisamente la creación de las asesorías específicas de formación para profesorado de EPER.

REFERENCIAS

CEPERplejos

<https://sites.google.com/site/ceperplejos/>

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>

Informe español PIAAC

<http://www.oecd.org/piaac-es/>

Orden de 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan las Redes de Aprendizaje Permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/202/3>

III Plan andaluz de formación del profesorado

<http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documentos/10128/744ce0f1-b3c1-47d8-a390-f79b6388f95c>