

R. 2867

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación**  
**Departamento de Didáctica**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**



531405433X

125024644

**MODELO DIDACTICO  
DE EDUCACION DE ADULTOS**

**María Josefa Cabello Martínez**

**Madrid, 1992**



La Tesis Doctoral de D.Mª. Josefa Cabello Martínez  
Titulada "Modelo didáctico de educación de adultos"  
Director Dr. D. Juan Manuel Álvarez Méndez  
fue leída en la Facultad de Educación  
de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día 8.  
de noviembre de 1991., ante el tribunal  
constituido por los siguientes Profesores:  
PRESIDENTE Antonio Bautista García-Vera  
VOCAL Juan J. Torres Santomé  
VOCAL Juan Bautista Martínez  
VOCAL Ana Sacristán  
SECRETARIO José Salazar González

.....  
habiendo recibido la calificación de *APTO CUM*  
*LAUDE POR UNANIMIDAD*

Madrid, a 8 de Noviembre de 1991.

EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

*Indaco*

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Sección de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica

TESIS DOCTORAL

"MODELO DIDACTICO DE EDUCACION DE ADULTOS"

Director: Prof. Dr. D. JUAN MANUEL ALVAREZ MENDEZ

Autora: MARIA JOSEFA CABELLO MARTINEZ

Madrid, 1991

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

TESIS DOCTORAL

MODELO DIDACTICO DE EDUCACION DE ADULTOS

DIRECTOR: JUAN MANUEL ALVAREZ MENDEZ

AUTORA: MARIA JOSEFA CABELLO MARTINEZ

Deseo hacer constar mi agradecimiento a los equipos educativos de los seis centros que me permitieron y facilitaron el acceso a sus documentos comunes, sin los cuales este trabajo no habría sido posible.

Al profesor Juan Manuel Álvarez Méndez, director de la tesis, le agradezco su sensibilidad hacia un tema relativamente poco reconocido, su orientación respetuosa, su apoyo permanente y decisivo a lo largo de este intenso y extenso periodo.

A cada una de las personas consultadas, amigas y compañeras, mi gratitud por su disponibilidad y colaboración para resolver dudas, clarificar aspectos, actualizar la memoria colectiva.

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
EL MARCO ORIENTATIVO DEL CURRICULO A TRAVES DE SUS MODELOS ORGANIZATIVOS	
Introducción	20
1. La Educación de Adultos como acción institucional.	26
2. Modelos Organizativos de Educación de Adultos en la Región de Madrid.	30
2.1. Incidencia del ámbito internacional.	32
2.2. El ámbito estatal.	37
2.3. El ámbito autonómico.	53
2.4. El ámbito local: Las Universidades Populares.	63
2.5. Las Entidades Sociales-Escuelas Populares.	75
CAPITULO II	
DISPOSICIONES LEGALES Y CONTEXTO HISTORICO: EL MARCO PRESCRIPTIVO DEL CURRICULO EN EDUCACION BASICA DE ADULTOS	
1. El contexto de la Ley General de Educación de 1970: Disposiciones y realizaciones.	82
1.1. Antecedentes.	85
2. La Educación de Adultos en la Ley del 70.	98
2.1. El Alumnado y el Profesorado.	
a) El Alumnado.	107
b) El Profesorado.	120

2.2. Objetivos educativos y orientaciones pedagógicas.	135
2.3. Los Centros.	143
2.4. La coordinación de recursos.	147
3. La Reforma de Educación de Adultos y la LOGSE.	152

### CAPITULO III

#### LA EDUCACION BASICA DE ADULTOS EN LA REGION DE MADRID

Introducción	163
1. Caracterización global del objeto de estudio.	169
1.1. Datos poblacionales.	
1.1.1. Población total.	169
1.1.2. Población destinataria.	171
1.1.3. Población atendida.	175
2. Disposiciones institucionales para cada curso.	178
2.1. Instrucciones previas.	180

### CAPITULO IV

#### ESTUDIO DE CASOS: CARACTERIZACION DE LOS CENTROS

Introducción	198
1. El plan de exploración y recogida de información y su desarrollo.	202
2. Caracterización de los centros.	209
2.1. Localización y entorno sociocultural.	209
2.2. Las instalaciones.	212
2.3. Características del profesorado.	217
2.4. Características del alumnado.	220

## CAPITULO V

### EL CURRICULO EN LA PRACTICA

Introducción	228
1. Descripción del currículo en la práctica.	231
1.1. Conocimiento del medio y relación con el entorno.	233
1.2. Ambitos formativos del proyecto.	244
1.3. Organización.	254
1.4. Contenidos.	264
1.5. Métodos, recursos y materiales.	268
1.6. Evaluación.	280
1.7. Formación del Profesorado-Innovación.	294

## CAPITULO VI

### APORTACIONES PARA UN MODELO DE EDUCACION DE ADULTOS. HACIA LA PLANIFICACION Y EL DESARROLLO CURRICULAR.

Introducción	307
1. Conocimiento del medio y relación con el entorno. El dilema de las necesidades.	308
2. Ambitos educativos. El valor de la planificación.	319
3. Experiencias y sugerencias. Planificación desarrollo y evaluación del currículo.	328
3.1. Los ámbitos.	329
3.2. Los criterios de organización.	332
3.3. La organización de los contenidos.	335
3.4. La planificación de los métodos, recursos y materiales.	340
3.5. Las funciones de la evaluación.	345
3.6. El profesorado. Condiciones para la transformación.	351

<b>CONCLUSIONES</b>	355
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	367
<b>ANEXOS:</b>	
- I. Recopilación legislativa.	382
- II. Convenios entre el M.E.C. y otras instituciones.	400
- III. Muestra del material elaborado por el profesorado en los Centros.	413
- IV. Proyectos de Innovación en Educación Básica de Adultos.	430

## INTRODUCCION

## PLANTEAMIENTOS PREVIOS

Inmersos en el campo de la Educación de Adultos, recorriendo éste desde las declaraciones de política educativa, los planteamientos generales de los Centros o de los técnicos en la materia y, en general, estando atentos a las palpitaciones de este amplio sector, se percibe cómo a la Educación de Adultos se le atribuye una múltiple misión relacionada con el logro de objetivos estatales y comunitarios en lo económico, político, social y cultural; esto sin olvidar las metas individuales correspondientes a una formación básica actualizada, una capacitación personal que permita participar activamente en nuestra sociedad y una cualificación profesional a punto para ser ejercitada desde el cambio o, al menos, con cierto dinamismo.

No parece desacertado interpretar que la Educación de Adultos se considera hoy condición para el funcionamiento de la democracia y premisa para el desarrollo de una sociedad de iguales en lo político; como factor de producción e inversión rentable en lo económico; como vía de transmisión de saberes y experiencias entre civilizaciones y requisito para participar en ellas en lo cultural; y como principal palanca para la movilidad y el cambio y canal de justicia

distributiva en lo social. <sup>1</sup>

Según los diversos contextos en los que se actúe el acento se pondrá en unas u otras funciones, finalidades u objetivos, sin embargo, es hoy innegable que la Educación de Adultos se orienta a satisfacer necesidades y metas de los individuos, las instituciones y/o la sociedad.

La Educación de Adultos "se afirma con carácter global, dedicada a la promoción de la persona total", si bien, en su planificación y desarrollo se suele distinguir entre "formación con objetivos profesionales" y educación orientada a "intereses de tipo social y cultural" <sup>2</sup>.

A estos ámbitos, al menos en el entorno español, es imprescindible anteponer la formación básica, los conocimientos que posibiliten al adulto la asimilación de los influjos educativos que irá recibiendo desde distintas

---

<sup>1</sup> En el contexto español pueden consultarse al respecto:

. Lev Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (LOGSE. BOE n. 238 de 4-10-90. Pág. 28927-28942. Especialmente el Preámbulo, Título Preliminar y Título tercero.

. Ministerio de Educación y Ciencia (1986): Libro Blanco. Educación de Adultos. Madrid, MEC. Pág. 10-23.

. Ministerio de Educación y Ciencia (1982): Bases para una revisión de las Orientaciones Pedagógicas de la Educación de Adultos. Madrid, MEC. Pág. 23-25.

. Marzo, A. y Figueras, J.M. (1990): Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas. Barcelona, ICE-Horsori. Pág. 22-28.

<sup>2</sup> VIAL, J. "La Educación y la Educación Permanente" En DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1986): Formación continua y Educación Permanente. Barcelona, Oikos-Tau. Pág. 126-128.

fuentes y con distintos recursos a lo largo de su vida.

A falta de otros criterios para definir adecuadamente en qué consiste la educación básica de adultos, adoptaré los niveles que marca la escolaridad obligatoria, por lo que, teniendo en cuenta la actual Reforma Educativa, la situaré en la Educación Secundaria Obligatoria.

Poner de relieve la importancia de la formación de base obedece a razones de índole pedagógica y social porque:

- Para que las formaciones profesionales y ocupacionales puedan ser puestas en práctica en el actual mercado de trabajo es preciso un sólido soporte de formación básica. Por otra parte, el tiempo no dedicado al trabajo, para ser usado en beneficio de la persona, para que sea positivamente apropiado por ella, requiere también un cierto nivel de formación previa.<sup>3</sup>

- Las actuales deficiencias en educación básica para los adultos (en torno a once millones de personas analfabetas y sin Certificado de Escolaridad de 15 y más años según el censo de 1981), tienden a incrementarse con la implantación de la Secundaria Obligatoria "entre los años 1981 y 2000 en cinco millones en términos absolutos, pasando del 39% al 47%

---

<sup>3</sup> FLECHA, R. (1990): La nueva desigualdad cultural. Barcelona, El Roure. Pág. 132-133.

de la población adulta". Dicho en términos de la Teoría de la Desnivelación enunciada por R. Flecha esto significa que "el crecimiento educativo basado en la prolongación de la escolaridad genera, en una sociedad desigual, un aumento de las deficiencias de educación básica".<sup>4</sup>

- Las personas que más frecuentan los Centros de Adultos son los que tienen algunos estudios, motivaciones o cultura para buscar salida a su situación según sus propias necesidades. Esto ocurre también en otros países: en Estados Unidos, según afirman Niemi y Nagel, "los adultos que poseen más ventajas en cuanto a antecedentes educativos, status ocupacional e ingresos familiares tienen más posibilidades de participar en los programas de educación continua y de adultos que aquellos con menos ventajas que sacarían más provecho de estos programas".<sup>5</sup> En palabras de P. Jarvis "las fuerzas sociales que favorecen a algunas personas, desfavorecen a otras, y los que están capacitados para aprovechar la oferta educativa son los ya favorecidos"<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> FLECHA, R. Op. cit. Pág. 106, 110.

<sup>5</sup> NIEMI, J. y NAGEL, J.: "Learners, Agencies and Programa Development in Adult and Continuing Education". En LANGERMAN and Smith (1979): Managing Adult and Continuing Education Programs and Staff. Washington, National Association for Public Continuing and Adult Education. Pág.139-140.

<sup>6</sup> JARVIS, P. (1989): Sociología de la Educación Continua y de Adultos. Barcelona, El Roure. Pág. 246.

En esta situación esbozada como planteamiento general, ¿con qué medidas de política educativa contamos en España?, ¿qué investigaciones y qué realizaciones innovadoras se realizan en nuestro medio?

Parece innegable que durante los últimos veinte años, en el periodo entre las dos Leyes Generales de Educación, las acciones encaminadas a satisfacer las necesidades formativas de los adultos han recibido un considerable impulso de la sociedad y las instituciones.

La Educación de Adultos, como respuesta a demandas originadas en los cambios políticos, sociales, culturales y científico-técnicos se ha diversificado y extendido. Tanto en el ámbito de la educación básica, como en el de actualización profesional y perfeccionamiento personal, es presentada actualmente como un subsistema dentro del sistema de Educación Permanente, que se muestra imprescindible para responder a la necesidad de que cada persona adulta pueda alcanzar su máximo desarrollo personal y participar plenamente en los procesos culturales, sociales y productivos.

Esta diversificación y extensión ha tomado varias formas desde la Ley del 70 y especialmente desde el inicio del proceso de democratización: intentos de coordinación de experiencias dependientes de distintas instituciones Centrales y Autonómicas, Universidades Populares, Escuelas

Populares y otras organizaciones no lucrativas; reconocimiento de los ámbitos personal, profesional y cívico-social para la formación integral del adulto (MEC. Libro Blanco. 1986); vinculación a movimientos de educación compensatoria (MEC. Real Decreto 1174/1983), desarrollo comunitario (Red Española de Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario, 1985), formación ocupacional y profesional (Plan F.I.P.); colaboración con programas de educación no formal (Ministerio de Cultura. Culturalcampo).

Paralela y paulatinamente, las realizaciones de este sector se han ido sistematizando. El profesorado, aunque permanece aún sin formación inicial específica, ha ido acumulando experiencia, se ha ido especializando y, en consecuencia, demanda mayor rigor en las orientaciones, mayor apoyo y colaboración de y con el mundo de la investigación.

Desde los diversos sectores profesionales de la Educación de Adultos se detectan necesidades relacionadas con la existencia de estructuras rígidas y escolarizadas, rentabilidad excesivamente basada en diplomas también de tipo escolar, orientaciones metodológicas poco precisas, ausencia de modelos de formación inicial y perfeccionamiento del profesorado, falta de criterios de acceso y permanencia en los puestos propios de la Educación de Adultos con la consiguiente pérdida de rentabilidad en el ejercicio profesional.

Consecuentemente, estos sectores solicitan, junto con medidas de política educativa, proyectos y estudios que, a partir de la riqueza de experiencias señalada más arriba, ofrezcan la posibilidad de elaborar un pensamiento propio y fundamentado en el conocimiento pedagógico. La actual Educación de Adultos defiende esta interrelación entendiendo que sólo desde ella es posible construir una teoría que permita expresar en principios generales una situación de esfuerzos y realizaciones excesivamente individuales y dispersos.

#### PROBLEMATICA OBJETO DE ESTUDIO

A la investigación en Educación de Adultos se le plantea, según he expuesto antes, una situación compleja, para la que no son recomendables ni la simplificación enmascarada por la rentabilidad y la eficiencia a corto plazo, ni la escapada solitaria. Estamos ante un desafío al que hay que dar respuestas de una parte, conectadas a la propia historia, corrigiendo trayectorias obsoletas, buscando en nuestras experiencias más consolidadas y positivas y, por otro lado, aceptando el reto de actualización y adaptación que conlleva para la educación de adultos la conjunción de transformaciones en distintos ámbitos entre los que cabe destacar:

- \* Nuevas relaciones laborales, nuevos mercados de trabajo, nuevas tendencias del desempleo.

- \* Aumento del tiempo de ocio.

- \* Mayor desarrollo de la participación social y cultural.

- \* Aumento del poder socializador de los medios de comunicación y desarrollo de nuevos lenguajes

Y en el ámbito estrictamente educativo:

- \* Reforma del Sistema Educativo -ampliación de la escolaridad obligatoria, nuevo concepto de aprendizaje y de currículo, así como establecimiento de mínimos curriculares en correspondencia con titulaciones escolares.

- \* Progresiva apertura de la Educación de Adultos a otros colectivos y administraciones.

- \* Vinculación de la Educación de Adultos básica a otros niveles -Enseñanza Técnico Profesional-.

- \* Creciente participación de protagonismo por parte del profesorado y el centro educativo.

Además, en cada situación específica, las anteriores tendencias se concretan al entrar en juego:

- \* Los objetivos y líneas generales que define cada institución u organización.

- \* La trayectoria histórica de lo que podríamos

llamar infraestructura -centros, oferta educativa, perfiles profesionales-.

- \* La situación concreta de los equipos educativos.
- \* Las circunstancias de la población destinataria.

Las tendencias y principios generales descritos necesitan ser traducidos e incorporados a planteamientos curriculares que atiendan al doble objetivo de consolidar los logros por una parte y, por otra, aportar marcos orientadores que faciliten la elaboración de proyectos integrados, en los que tengan cabida los diferentes recorridos educativos que cada Centro puede aportar a la población adulta.

Algunas Comunidades Autónomas, Andalucía y Valencia sobre todo, están realizando trabajos en este sentido. Con distintas concepciones acerca del currículo para la educación de las personas adultas, han aportado diseños y apoyado la investigación en su territorio. Sin embargo estas iniciativas no han sido suficientemente escuchadas ni atendidas por el mundo dedicado a la investigación, ni tampoco son generalizables a otras regiones. Estamos ante una realidad que se desarrolla asistemáticamente porque, como afirma Jarvis, "pocos estudios en el campo de la Educación de Adultos se han ocupado específicamente del currículo". <sup>7</sup>

La necesidad de trabajos e investigaciones curriculares de la que vengo hablando no se refiere a demandas específicas

---

<sup>7</sup> JARVIS, P. Op. cit. Pág. 99

de ningún sector de la Educación de Adultos; es una reclamación o llamada de atención sobre la importancia de que la investigación educativa apoye la adecuación del currículo a los planteamientos de la Innovación Educativa, en función de elementos sociales, políticos y económicos principalmente.

Esta investigación parte de las cuestiones hasta aquí planteadas y las acepta como problema inicial. Enraizado en la práctica y, a la vez, en permanente indagación y búsqueda de su interpretación teórica, el trabajo que proyecto se orienta a la elaboración de propuestas de intervención curricular que contribuyan a adoptar un lenguaje conceptual común, superador de la oferta dispersa y la tarea individual, generador de cambios constructivos para que la teoría y la acción progresen armónicamente en Educación de Adultos.

#### OBJETIVOS

En la conjunción entre las aportaciones de las fuentes del currículo y el análisis de la evolución del currículo que se prescribe desde la Administración educativa y se planifica y realiza en los Centros, (Gimeno, 1989), encuentro un campo de trabajo consistente en descubrir el modelo predominante que subyace al diseño y desarrollo de la educación básica de adultos que se efectúa, que incide realmente sobre la

población adulta, interpretar las causas de tal predominio y realizar aportaciones para la elaboración de proyectos curriculares contextualizados y, a la vez, adecuados a las características más estables de la enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas.

Partiendo de esta consideración inicial pretendo, como objetivos más específicos de la presente investigación:

- \* Describir y analizar críticamente el marco prescriptivo vigente.

- \* Explorar y analizar descriptivamente la situación del currículo propuesto y desarrollado en los Centros.

- \* Descubrir los aspectos comunes de los elementos curriculares básicos.

- \* Ordenar los elementos curriculares de acuerdo a un marco formativo y orientador de los currículos en cada centro y en cada ámbito territorial concreto.

- \* Proponer una alternativa integradora de la perspectiva prescriptiva y la práctica realizada en los centros.

- \* Aportar pautas que coadyuven a la estructuración coherente de la oferta formativa en los distintos espacios en los que se ejecuta la Educación Básica de Personas Adultas.

## METODOLOGIA

Esta investigación pretende conjugar, desde una perspectiva etnográfica, el conocimiento que proporcionan, de una parte, la acción profesional, la reflexión sobre la misma y su sistematización plasmada en los documentos que elaboran los directamente implicados en ella y, de otra, los referentes teóricos que dan soporte conceptual al currículo.

El marco teórico en el que el proyecto se ubica considera la investigación como la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo, lo que conduce necesariamente a adaptar los modelos y esquemas teóricos a los contextos y situaciones sobre los que se actúa -en este caso: la Educación Básica de Adultos institucionalizada, el espacio geopolítico de la Región de Madrid, el marco temporal de los últimos 20 años-. <sup>8</sup>

Siguiendo a Marrero Acosta <sup>9</sup>, presentaré el enfoque teórico de la investigación a través de su objeto, planteamiento epistemológico, métodos aplicados y relaciones que establece con la práctica:

---

<sup>8</sup> Para el marco teórico sigo predominantemente el enfoque crítico defendido por Eggleston (1980); Freire (1984); Freire y Macedo (1989); Giroux (1990).

<sup>9</sup> MARRERO ACOSTA, J. (1990) "Panorama de la investigación curricular" *Rev. Currículum*. N. 1. Pág. 7-30.

- Toma como objeto de trabajo e investigación el currículo que se proyecta y desarrolla en los Centros de Educación Básica de Adultos de la Región de Madrid.

- En su planteamiento epistemológico asume una visión dinámica del currículo según la cual, como producto de las aportaciones de las ciencias y su diseño y organización en cada contexto, el currículo de Educación de Adultos se genera, organiza y articula en cada práctica concreta sustentándose en una referencia teórica estable.

- Utiliza métodos cualitativos y etnográficos.

- Supone un compromiso y una empresa compartida con la práctica docente.

Los procedimientos metodológicos, que deberán ser adecuados tanto al planteamiento teórico como a la naturaleza del problema abordado en cada fase del trabajo, serán los siguientes:

\* Estudio bibliográfico, análisis documental y examen crítico de los modelos curriculares vigentes con una perspectiva histórica.

\* Revisión de disposiciones legislativas sobre el currículo prescrito:

- Dossier legislativo del Servicio de Educación Permanente de Adultos del M.E.C. y recopilaciones de la Unidad de Programas de la

Dirección Provincial del M.E.C., búsqueda de otras disposiciones.

- Circulares del Servicio de Educación Permanente de Adultos del M.E.C., de la Coordinación del Programa en la Dirección Provincial, de la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid.

- Informes, comunicados y documentación de los equipos técnicos a los Centros.

\* Estudio de casos. Evolución del currículo de seis centros en la región de Madrid:

- Cuestionario al alumnado.

- Cuestionario al profesorado.

- Lectura y análisis crítico de proyectos y memorias anuales, de informes sobre proyectos de innovación, de informes sobre actividades de relación con el entorno y de otros documentos relevantes.

- Entrevistas semiestructuradas con alumnado, profesorado, equipos directivos, otros agentes implicados.

- Observaciones directas en centros.

- Revisión de materiales curriculares.

La triangulación de procedimientos e informantes permitirá contrastar la información obtenida a través de los agentes y de sus documentos. La aplicación de estos medios

me permitirá recoger una amplia masa de información que, una vez analizada, servirá de base a una interpretación más amplia del campo de estudio:

- \* Construcción progresiva de propuestas y conclusiones mediante el contraste transversal de datos acerca de las constantes que definen el curriculum.

- \* Elaboración de conclusiones finales como fruto de la estrategia metodológica y de la implicación profesional-participante de la persona que realiza la investigación.

#### DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

Para llevar a cabo la investigación desarrollaré una primera parte dedicada al estudio de los modelos organizativos y del currículo prescrito en Educación Básica de Personas Adultas: Orientaciones generales emanadas de distintos ámbitos, legislación e instrucciones. Seguidamente contextualizaré el estudio por los rasgos más relevantes para la educación de adultos en la región de Madrid. Esto me permitirá adentrarme en el currículo que se desarrolla en los Centros, en lo que hay en la realidad de la educación básica de adultos, indagando en lo que se hace, más allá del

discurso de lo que se debería hacer, y buscando, desde esa situación de hecho, explicaciones y propuestas de mejora.

Este proceso me permitirá ir cubriendo las siguientes fases:

1.- Examinar el marco general del currículo a través del sondeo de las orientaciones emanadas de las distintas organizaciones con incidencia en la Educación Básica de Adultos del ámbito español.

2.- Estudiar las disposiciones generales y el contexto histórico que afectan a dicho ámbito en el periodo estudiado.

3.- Caracterizar globalmente el objeto de estudio en la región de Madrid.

4.- Realizar un plan de exploración adecuado a los rasgos de la práctica que pretendo investigar y trazar sus elementos predominantes.

5.- Explorar la práctica curricular de los Centros, según el plan trazado para el estudio de casos, y describirla.

6.- Construir aportaciones viables, que permitan avanzar hacia un modelo de planificación y desarrollo

curricular, a partir del conocimiento de la práctica existente.

La investigación culminará en la elaboración de conclusiones entendidas al mismo tiempo como fruto del presente trabajo e inicio de búsquedas futuras.

**CAPITULO I**

**EL MARCO ORIENTATIVO DEL CURRICULO A TRAVES DE SUS  
MODELOS ORGANIZATIVOS**

- INTRODUCCION -

Planteo en los tres primeros capítulos los rasgos más significativos de la Educación de Adultos institucional y las implicaciones que éste conlleva para la planificación y el desarrollo de los proyectos de este campo educativo. Toda institucionalización implica una organización y ésta se sostiene, especialmente en el ámbito de la administración pública, a partir de orientaciones, instrucciones y leyes. Aunque éstas no siempre son explícitas, no por ello dejan de estar presentes en la cultura de los profesionales que de tales organizaciones dependen y, por lo tanto, en sus actuaciones.

Al abordar las orientaciones y prescripciones que generan los organismos implicados en Educación de Adultos en la Región de Madrid, pretendo ofrecer un marco de la normativa a la que han estado o están sometidos los centros que realizan un currículo de educación básica de adultos como oferta pública o popular; tal marco puede sernos útil en dos sentidos:

- a) Como información o memoria histórica que permita comprender mejor el presente y proyectar

creativamente el futuro, entendiendo que, a partir de un mejor conocimiento del pasado más reciente, es posible, al menos en parte, explicar los actuales formas de organización de la Educación de Adultos.

b) Como conjunto de directrices que, con mayor o menor grado de obligatoriedad, marcan los proyectos educativos que se elaboran en los Centros y clarifican su interpretación.

En el periodo estudiado se mezclan dos etapas bien diferenciadas en el ámbito político español: los finales del franquismo y la transición a la democracia. La Educación de Adultos de estos veinte años es ya plenamente institucional, en el sentido de que responde a los planes de organizaciones de diverso signo. Sin embargo, para la educación básica de adultos la institución predominante es el Ministerio de Educación y Ciencia, porque dispone de mayores recursos y porque de él depende la ordenación de las titulaciones que acreditan haber cursado esta modalidad. No hay que olvidar que la motivación predominante para cursarla es, hasta ahora, precisamente la obtención del título de Graduado Escolar. Previsiblemente la promulgación de la L.O.G.S.E. desplazará la demanda hacia el título de Graduado en Educación Secundaria al igual que la firma del Acta Unica Europea ha impulsado la demanda de Formación Profesional de primer y segundo grado.

Al pensar desde esta perspectiva en la organización de la Educación de Adultos aparece una situación paradójica a primera vista. Durante todo el período de transición democrática ha estado vigente una ley de educación promulgada durante el último período franquista y cuyo desarrollo, o más bien la ausencia de éste, fue y es contestado por muchos de los movimientos sociales que han colaborado activamente a la transición democrática y la innovación educativa.

En efecto, la Ley 14/1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de cuatro de Agosto (B.O.E. n. 187 de 6-8), fue inspirada en los planteamientos de un equipo ministerial cuya estrategia para la reforma educativa se concretó en el Libro Blanco de la Educación (Febrero 1969) en el que "por primera vez en más de treinta años nuestra Administración se enfrentaba con rigor a su propio pasado ... a la crítica de la estructura educativa existente en 1968" <sup>1</sup> . Esta ley, promulgada bajo el ministerio de José Luis Villar Palasí, ha estado vigente durante todo el proceso de debate y publicación del Libro Blanco de la Educación de Adultos y del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que tuvo lugar durante el ministerio de José María Maravall Herrero. Aún después de la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de tres de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

---

<sup>1</sup> PUELLES BENITEZ, M. (1986): Educación e Ideología en la España Contemporánea. Barcelona, Labor, pág. 414.

(B.O.E. n. 238 de 4-10), siendo ya ministro Javier Solana Madariaga, siguen vigentes algunas disposiciones de la época anterior tan importantes para el currículo de la Educación de Adultos como las Orientaciones Pedagógicas dictadas por Orden de 14 de Febrero de 1974, (B.O.E. n.55 de 5-3).

La paradoja es doble si se tiene en cuenta que la Ley Villar Palasi ha sido denostada -y en realidad poco estudiada- durante la transición democrática. Su planteamiento es considerado tecnocrático y al servicio de las exigencias de los Planes de Desarrollo segundo y tercero, durante los cuales se aplica. Y muchas de sus disposiciones complementarias fueron contestadas por grupos sociales que consideraban los recursos escasos en relación a otras partidas de los presupuestos generales del estado e insuficientes en relación con las necesidades.

En realidad la Ley del 70 intentó ocupar un delicado espacio intermedio entre la herencia de un sistema educativo, anticuado y con una pobre infraestructura, y las exigencias del desarrollo industrial de los sesenta que demandan la "pronta transformación del obrero del campo en obrero de la industria". <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Expresiones tomadas de la carta del Gobernador Civil y Jefe Provincial de Movimiento de Jaén, publicada en el Primer Boletín de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo (1951) En: BELTRAN, J. (1990): El Sueño de la Alfabetización, Valencia, Generalitat Valenciana, Anexo I, pág. 167.

Al tiempo que propugnaba una reforma acorde con el cambiante mercado de trabajo, la Ley dejaba fuera la participación de los agentes destinatarios. En el caso concreto de la Educación de Adultos, sin propiciar la formación ni la participación del profesorado, sin impulsar proyectos curriculares abiertos con recorridos formativos en los que el adulto pudiera ir construyendo su propio currículo de acuerdo a sus posibilidades y necesidades, y sin desarrollar investigaciones, materiales y métodos adecuados a las peculiaridades de las personas adultas, la Ley del 70 viene a ser una meta sin punto de partida. Meta que se manifiesta enseguida como inalcanzable y sin capacidad para mostrar el camino a seguir porque, prescindiendo ya de metáforas, lo cierto es que, como veremos mas adelante, el desarrollo legislativo de esta Ley no supo o no pudo estar a su altura.

Con esta Ley como telón de fondo, las distintas instituciones implicadas en la educación de personas adultas, de acuerdo con sus propias competencias, organización y objetivos, han elaborado sus orientaciones, prescripciones y normativas. De este modo se ha ido tejiendo una red compleja (y a veces confusa) que, a pesar de todo, constituye el esquema en el que se desarrollan las actuaciones del profesorado en los centros y que, de hecho, define en gran medida esta modalidad de enseñanza-aprendizaje institucionalizada.

Con menos datos y menos distancia temporal, la impresión que se obtiene al comparar los propósitos del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC 1989) y lo recogido en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE-1990), no es, como analizaré después, muy distinta de la reflejada en el párrafo anterior.

La pregunta que cabe hacerse -y que trataré de dilucidar- es si a los significantes del discurso educativo oficial cabe darles diferentes significados en función de variables que guardan estrecha relación con los intereses económicos, políticos y culturales al uso en cada momento.

## 1.- LA EDUCACION DE ADULTOS COMO ACCION INSTITUCIONAL

El reconocimiento del derecho a la educación de la población adulta, cuya primera referencia legal en España nos remite a principios del Siglo XIX, <sup>3</sup> conlleva una serie de medidas, decisiones y precisiones de las instituciones y organismos para favorecer el ejercicio de tal derecho. Estas medidas configuran un sistema complejo (público-privado, formal-no formal) donde intervienen instituciones diversas, con intereses, modos de organización y de gestión también diversos.

Es obvio que todas las personas podemos aprender y aprendemos en situaciones informales, a través de

---

<sup>3</sup> 1812: Referencias indirectas en el Informe Quintana.  
1821: Reglamento General de Instrucción dictado por el Parlamento el 20 de Junio.

1838: Ley de 21 de Julio (Ley Someruelos). Ley autorizando al gobierno para plantear provisionalmente el plan de instrucción primaria.

1857: Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre (Ley Moyano). Precisa disposiciones para la intervención del gobierno en Educación de Adultos.

Más información en:

BELTRAN, J. (1990): Op. cit.;

CABELLO, M.J. "La Educación Permanente de Adultos", Boletín Informativo de Acción Educativa, (1984), n. 26, pág. 4-8;

FLECHA, R. y otros (1988): Dos Siglos de Educación de Adultos. Barcelona, El Roure;

GUERENA, J.L. "L'enseignement pour adultes en Espagne", Histoire de l'éducation, (1991), n.49, pág. 49-88;

TURIN, Y. (1967): La Educación y la Escuela en España. Madrid, Aguilar.

experiencias no planificadas ni organizadas en el tiempo y el espacio, pero también lo es que las relaciones de enseñanza-aprendizaje se dan hoy mayoritariamente en contextos organizados e institucionales y que en ellos se producen condiciones peculiares que impregnan la educación. Según J. Vial, "esta institucionalización es producto de una evolución que está marcada por los efectos de factores comunes a las sociedades contemporáneas: la revolución de la técnica; la extensión del ocio; la necesidad de cultura; la voluntad de democratización" ... <sup>4</sup> Pero estos elementos no son convergentes, la misma evolución técnica que libera tiempo para el ocio, incita a gastarlo consumiendo productos elaborados para el entretenimiento al margen de la cultura propia, a "desocuparlo" ante una cinta de video o un programa de televisión que, con palabras de Antonio Gala "acaba con la imaginación" y, en el mejor de los casos, "estará marcado (lo que por estos medios se aprende) por una invalidez, por una falta de comprensión, de selección, de comprobación, ... que es precisamente lo que los hace temibles". <sup>5</sup>

Teóricamente, la acción educativa planificada se origina como reacción a estos rasgos contradictorios de los

---

<sup>4</sup> VIAL, J., "Los aspectos sociológicos de la Educación Permanente". En: DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1986): Formación Continua y Educación Permanente. Barcelona, Oikos-Tau, pág. 52.

<sup>5</sup> GALA, A. "La Tarjeta Postal" En: Comunidad de Madrid. (1990). La Comunidad de Madrid por la Alfabetización. Madrid, Consejería de Educación, pág. 229.

aspectos que definen las sociedades contemporáneas. Para que la educación sea coherente es preciso formalizarla, secuenciar de modo intencional y progresivo la adquisición de conocimientos; lo que, inevitablemente, lleva a la institucionalización del aprendizaje en el seno de organizaciones más o menos complejas.

Puesto que toda institucionalización conlleva organización y ésta sus propias reglas, parece correcto deducir que para comprender los currículos que guían la enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas es preciso conocer los modelos organizativos de las instituciones que a ella se dedican y el conjunto de normativas y orientaciones que generan para asegurar una actividad desarrollada de acuerdo a sus principios.

Sin embargo el análisis organizacional ha sido muy poco aplicado en los estudios sobre educación de adultos en España, siendo este un campo abierto a la sociología educativa. Peter Jarvis, examinando algunos de sus elementos, llega a la conclusión de que "este tipo de estudio plantea problemas que requieren mayor consideración e investigación" <sup>6</sup>

Retomaré más tarde algunos de los dilemas que la institucionalización deja planteados pero, previamente, he

---

<sup>6</sup> JARVIS, J. (1989): Sociología de la Educación Continua y de Adultos. Barcelona, El Roure.

de analizar qué modelos organizativos operan en las instituciones que inciden en Educación de Adultos, cómo influyen unos sobre otros. Para ello, entre la pluralidad de definiciones de organización existentes, optaré por la de R. H. Hall por entender que sus rasgos son adecuados al tema sobre el que trabajamos. Para este autor una organización es "una colectividad con límites relativamente identificables, un orden normativo, rangos de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de coordinación de los miembros; esta colectividad existe sobre una base relativamente continua en un medio ambiente y emprende actividades que suelen estar relacionadas con una meta o una serie de metas" <sup>7</sup>

Todos estos rasgos pueden encontrarse en las instituciones que más directamente inciden sobre la Educación de Adultos en la Región de Madrid, por lo que para aproximarme a una tipología de las mismas tomaré como base sus sistemas normativos.

---

<sup>7</sup> HALL, R.H. (1972): Organizations: Structure and process. Englewood Cliffs, New Jersey Prentice Hall, pág 9. Citado por Jarvis, (1989): Op. cit., pág 213.

## 2.- MODELOS ORGANIZATIVOS DE EDUCACION DE ADULTOS EN LA REGION DE MADRID

La variedad de necesidades y objetivos para la educación de personas adultas implica una diversidad de actuaciones cuyo pluralismo sólo es comparable a la creatividad de sus impulsores. Para avanzar este análisis es preciso partir de una caracterización que nos ayude a establecer el marco orientativo-prescriptivo en el que se desenvuelven las actuaciones de educación básica de adultos de Madrid. Es cierto que caben distintos criterios de clasificación y que el que voy a adoptar dejará fuera algunas actuaciones, -de esto soy tan consciente como de que toda elección conlleva renuncia- pero confío en que la conceptualización progresiva desde las organizaciones más amplias, generales e inclusivas a las de ámbito más reducido, concretas y, en cierto modo tuteladas por aquéllas, nos facilite la tarea.

Partiendo de una clasificación vertical muy utilizada en el medio educativo veremos las instituciones públicas de Educación de Adultos por el ámbito geopolítico que representan: internacional, estatal, regional y local. De las organizaciones no gubernamentales me referiré a las Escuelas Populares de Madrid, por estar representadas

colectivamente a través de una Federación y por su gran incidencia en la Región. Debido a su frecuente dependencia de Patronatos Municipales considerará las Universidades Populares como instituciones públicas de ámbito local.<sup>8</sup>

Como hilo conductor del análisis tomaré las instrucciones u orientaciones de cada una de estas organizaciones para desde ellas ir descubriendo su orden normativo en relación al currículum, sus finalidades, sistemas de comunicación y de coordinación.

El análisis minucioso de estos indicadores, contrastado en las diversas prácticas que, según los contextos y situaciones realizan las organizaciones no gubernamentales y las instituciones gubernamentales e intergubernamentales, y avalado por estudios comparados, es probable que sea una de las más fructíferas líneas de investigación para la Educación de Adultos de los próximos años.

---

<sup>8</sup> Aunque existen también en la Región de Madrid centros dependientes de la Iglesia y, de hecho, entre los Centros investigados en los estudios de casos se encuentra uno dependiente de una Congregación de Religiosas, no tengo noticia de que exista una organización que represente esta alternativa en Educación de Adultos. Entiendo por tanto que los criterios organizativos de este Centro deben entenderse descritos en sus Proyectos.

## 2.1.: Incidencia del Ambito Internacional

La incorporación de España a la Comunidad Económica Europea ha abierto un campo de influencia sobre las estrategias y las prácticas de la Educación de Adultos en este país, tal incidencia se refleja, mas que en programas generales de educación básica, en Proyectos de acción prioritaria para sectores de población, geográficos, etc. La organización internacional de mayor peso orientativo para la educación básica de adultos en España es la U.N.E.S.C.O. Para los profesionales de este medio sus declaraciones e instrucciones suelen adquirir carácter de norma suborganizacional o supraorganizacional, según el grado de control-autonomía que tengan. Este influjo se produce, en parte por la ausencia de orientaciones de este tipo, por una dedicación a la Educación de Adultos de cierto prestigio y por la amplia difusión que hacen, tanto la propia organización como sus estados miembros, de sus recomendaciones. En todo caso, el tono empleado es siempre de compromiso-orientación, no impositivo.

Lo que la UNESCO aporta como marco de acción más o menos explícito u oculto a la planificación y el desarrollo de la Educación de Adultos puede apreciarse, indirectamente, por las referencias que hacen a sus declaraciones los textos oficiales y profesionales; pero, sobre todo, son importantes las claves de su aportación

directa, las cuales pueden seguirse a través de las Conferencias Internacionales, las Conferencias Generales y las Declaraciones Extraordinarias.

Los hitos mas importantes al respecto quedan reflejados en orden cronológico en el siguiente esquema:

- \* 1949: Primera Conferencia Internacional  
Elsinor (Dinamarca)
- \* 1960: Segunda Conferencia Internacional  
Montreal (Canadá)
- \* 1972: Tercera Conferencia Internacional  
Tokio (Japón)
- \* 1975: Simposio Internacional de Persépolis  
(Persia)
- \* 1976: XIX Conferencia General  
Nairobi (Kenia)
- \* 1985: Cuarta Conferencia Internacional  
París (Francia)
- \* 1990: Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos  
Jomtien (Tailandia)

Las aportaciones más sobresalientes de estos episodios han sido tratadas, tanto en sus aplicaciones directas como indirectas, por diversos autores <sup>9</sup>, por lo que aquí sólo

---

<sup>9</sup> Puede hallarse más información consultando:  
- CABELLO, M.J.(1984): Bases curriculares de la Educación de Adultos. Memoria de Licenciatura. Madrid, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Universidad Complutense.

señalaré los aspectos de la Declaración de Persépolis, la Conferencia de Nairobi y la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos que tienen mayor repercusión en el periodo que nos ocupa.

En la Declaración de Persépolis se hacía una llamada de atención sobre el aumento del analfabetismo y la tendencia a la desalfabetización en los países industrializados. Tras afirmar el carácter de acto político de la educación, apela a las estructuras económicas, sociales, políticas y administrativas para que adopten formas favorables a la Educación de Adultos en estos primeros niveles en lugar de obstacularizarla.

La Conferencia de Nairobi acierta en 1976 con una definición de Educación de Adultos cuya fuerza, poder de síntesis y capacidad para incluir conceptos anteriores ha hecho que se continúe usando e imprimiendo aún después de la Conferencia Internacional de París. Es a partir de esta definición cuando la Educación de Adultos adquiere aceptación general, no sólo como compensadora, ni tampoco como único medio de liberación, sino como "instrumento necesario de toda mutación social... que exige apelar, con carácter prioritario, a los recursos financieros y humanos,

---

- Ministerio de Educación y Ciencia (1986): Libro Blanco de la Educación de Adultos; (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo; (1990): Año Internacional de la Alfabetización.

- MONCLUS, A. (1990): Educación de Adultos. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

nacionales y locales" <sup>10</sup>

Estas declaraciones se han visto reforzadas con diversos trabajos entre los que destaca el de J. Kozol sobre el analfabetismo en los Estados Unidos. <sup>11</sup> A partir de este trabajo el analfabetismo deja de ser la incapacidad de un individuo para leer y escribir. Sus causas y efectos han de ser evaluados con indicadores nuevos e incardinados en cada contexto social. La alfabetización es una responsabilidad de las sociedades que consiste en facilitar el normal desenvolvimiento de las personas en su seno. Desenvolvimiento que es precisamente más complejo cuanto más tecnificada sea la sociedad.

Por último, de la Declaración Mundial de Educación para Todos, destacaré las notas que pueden ser más significativas para el currículo educativo de personas adultas.

La Declaración considera que:

\* El aprendizaje es una necesidad básica (preámbulo).

---

<sup>10</sup> La definición de Nairobi puede verse, por ejemplo, en: Ministerio de Educación y Ciencia (1986): Op. cit., pág. 13.

<sup>11</sup> KOZOL, J. (1990): Analfabetos U.S.A. Barcelona, El Roure.

\* Los actuales sistemas de información pueden aplicarse a la adquisición de conocimientos útiles, con objeto de mejorar la calidad de vida o aprender a aprender (preámbulo).

\* La educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social (preámbulo).

\* La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes (art. 4).

Esta nueva visión o "visión ampliada" de la educación básica para las personas adultas implica, como orientación teórica, una serie de cuestiones que habrán de ser consideradas en la planificación del currículo:

\* Definir criterios sobre las poblaciones que serán atendidas con prioridad.

\* Poner el acento en el aprendizaje de procedimientos, conocimientos y actitudes que sean útiles para la vida y efectivos para seguir aprendiendo.

\* Ampliar la investigación y los conocimientos generales sobre Educación de Adultos para poder

mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

- \* Ampliar los medios, coordinar las acciones y movilizar los recursos.

- \* Valorar los resultados educativos y sociales impulsando la implicación de diversos sectores y agentes, en primer lugar, el propio alumnado.

La concreción de las grandes tendencias indicadas por estas Declaraciones se realiza por cada uno de los Estados miembros, en los Departamentos de Educación o en otros designados como responsables. En el caso de España la difusión estatal se hace a través del Ministerio de Educación y Ciencia.

## 2.2.: El Ambito Estatal

Las recomendaciones u orientaciones de la Administración Central para la Educación de Adultos en el período comprendido entre 1970 y 1990 son muy generales, con frecuencia ambiguas, sin continuidad y, a veces, contradictorias con las disposiciones legales que las desarrollan y las decisiones de los responsables de este ámbito. Durante toda esta etapa los profesionales de la Educación de Adultos nos hemos debatido entre la actividad esperanzada en que las autoridades pertinentes impulsarían

y culminarían la elaboración de una ley específica, a todas luces imprescindible para desarrollar los supuestos contenidos en las declaraciones de política educativa, y la actividad escéptica justificada por el temor a que la educación básica de las personas adultas se resolviese definitivamente con una escolarización "a nivel de EGB" de segunda oportunidad y, tal vez, de segunda categoría. Este movimiento pendular acompaña significativas disposiciones legales (que analizaré con más detalle en el capítulo segundo) y representativas declaraciones oficiales.

En efecto, las declaraciones del Libro Blanco de la Educación en España (1969) y las del preámbulo y capítulo IV de la Ley General de Educación de 1970 planteaban un nuevo concepto de Educación de Adultos. A pesar de la persistente confusión Educación de Adultos/Educación Permanente, en estas disposiciones se resaltaba la educación como tarea inacabada, se reconocía la modalidad Educación Permanente de Adultos (E.P.A.) como parte integrante del sistema educativo. Se consideraba asimismo la necesidad de impulsar la investigación y la formación del profesorado, de establecer colaboraciones entre distintos departamentos ministeriales "para que los adultos cursen estudios equivalentes a E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional" así como de "perfeccionamiento profesional" y "extensión cultural".

Pronto pudo comprobarse que el desarrollo de este

marco para una Educación de Adultos reformada al estilo de los setenta iba a ser precario, casi exiguo. Vigente la Ley del 70, el Programa de Educación Permanente de Adultos tarda aún tres años en crearse y, pese a las citadas declaraciones, no cuenta con más recursos que los que le son transferidos de la extinta y ya mermada Campaña Nacional de Alfabetización.

En 1974, por Orden Ministerial de 14 de Febrero, aparecen las ya citadas "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos a nivel de Educación General Básica", única publicación realizada hasta la fecha por el Ministerio de Educación y Ciencia en la que se encuentren referencias concretas sobre Diseño y Desarrollo del Proyecto Curricular para Educación de Adultos. Al distanciamiento entre las declaraciones teóricas y las decisiones prácticas del que vengo hablando, se añade en este caso una falta de relación entre los principios pedagógicos de estas Orientaciones y sus concreciones en contenidos de áreas académicas propias de educación infantil y presentados en un currículo cerrado.

Como decía antes no tengo constancia de que estas Orientaciones hayan sido derogadas, es decir, cabe interpretar lícitamente que están vigentes aún. Para mayor evidencia de la identificación entre Educación de Adultos de desarrollo oficial y escolarización egebeizante, baste añadir que hasta 1977 no se crea legalmente el primer

centro específico de Educación de Adultos, que muchos de los que funcionan -creados o no creados jurídicamente- están en escuelas que, o comparten sus locales con adultos en horario de tarde-noche, o han sido dedicadas a Educación de Adultos porque al descenso de la población infantil las hace innecesarias. En este aspecto es inevitable recordar las "clases de noche y de domingo" que, hace más de un siglo, estableció la Ley Moyano.

Esta situación es, al menos en parte, la causa de que numerosas personas adultas se resistan a iniciar un proceso formativo para actualizar su formación básica, ya que identifican la alternativa que el sistema educativo les ofrece con la de sus hijos e incluso con sus propias experiencias anteriores y, como puede comprobarse en el trabajo educativo con adultos, si los resultados de las enseñanzas escolares fueron con rapidez olvidados, los rechazos que generaron son persistentemente recordados.

Cabe preguntarse de qué modo el profesorado de E.P.A., cuya plantilla en Madrid descendió de 182 en 1973 a 140 en el curso 1976/77, <sup>12</sup> sentía las dificultades que venimos señalando para ejecutar profesionalmente un currículo de adultos. En este sentido, en las conclusiones de la citada memoria referida al periodo 1970-1977 puede leerse:

---

<sup>12</sup> Según datos de la Resolución de 6 de Octubre de 1973 y de la Memoria de la Ponencia de E.P.A. elaborada en 1977.

"Si analizamos las líneas de tendencia de la política educativa vemos con asombro que conducen inexorablemente a la cancelación de la Educación Permanente; al malogro de tanto esfuerzo y de tanta preocupación. No se atisban en el horizonte signos ningunos de que nadie (NADIE) se disponga a evitar tan grave agonía. El clima de indiferencia que asfixia a la Educación Permanente y a lo que ella significa está rebasando los límites de una mera amenaza.

... LA ENORME Y CRECIENTE DEMANDA SOCIAL ... parece escasamente compatible con las complacientes omisiones del poder... (el conflicto), ¿por cuánto tiempo se podrá mantener congelado?

Lo deseable sería que, cuando sea llegado ese momento, aún no se haya terminado de demoler la estructura capaz de hacer viable la solución. ...La experiencia y capacitación de sus componentes humanos ha costado muchos años y no poco gasto público cuyo despilfarro sería poco honesto".<sup>13</sup>

Un año más tarde el profesorado de E.P.A. de la

---

<sup>13</sup> PONENCIA EPA DE MADRID (1977): Memoria EPA 1970-1977, pág. 101-102.

provincia de Madrid, en escrito de fecha 23 de Junio, dirigido al Ministro de Educación y Ciencia y bajo el epígrafe "Carencia de una Política Educativa de Educación Permanente de Adultos", se manifiesta en los siguientes términos:

"...Si bien es cierto que desde el año 1963 los distintos Gabinetes Ministeriales han manifestado alguna preocupación educativa con respecto a la Educación Permanente de Adultos, también lo es que no han dejado de ser tímidas aportaciones legales contradictorias, sin verdaderos contenidos reales y con ningún entusiasmo en su aplicación por parte de los propios legisladores, salvo contadas excepciones personales.

Ante esta situación injusta ...exigimos al Ministerio de Educación y Ciencia, adopte una política educativa coherente sobre Educación Permanente de Adultos rápidamente elaborada por todos los sectores implicados".

La carta se refiere a los principios enunciados en la Ley General de Educación y en otras leyes para reclamar medios materiales y humanos, creación de Centros y habilitación de los edificios que no reúnen las condiciones adecuadas, establecimiento de Centros Coordinadores

Comarcales, etc. Aunque en lo relativo a la "Plantilla de Educación Permanente de Adultos" hay abundantes peticiones que pueden interpretarse como corporativistas, -como por ejemplo la identificación de la especialización con la experiencia, pero exclusivamente en el sistema oficial-, el escrito manifiesta la inquietud de un grupo de profesionales preocupados por la ausencia de decisiones y apoyos para desarrollar objetivos, contenidos y métodos "de acuerdo con la nueva realidad socio-política y cultural del país".

Las declaraciones de la propia Administración manifiestan criterios semejantes. Así, Noé de la Cruz, jefe del Servicio de Educación Permanente de Adultos en el último año que este servicio dependió de la Dirección General de E.G.B., declaraba que solamente la ilusión del profesorado de Educación de Adultos "...ha permitido lograr la mínima infraestructura existente que, al menos, sirve para poder empezar..., no ha habido nunca una intención política de desarrollar la EPA; al contrario, se ha pretendido que quedara limitada a un nivel teórico-académico..., la EPA clásica no ha sido tal, sino un nivel compensatorio de la EGB puramente académico, reglamentado, sin permitir el desarrollo de otras actividades de tipo cultural".

Sobre la filosofía del proyecto que él mismo defiende y solicita para elaborar una disposición legal propia de

Educación de Adultos, Noé de la Cruz declara "Se trata de contemplar una EPA no reglada, como sistema paralelo, enteramente abierto al adulto con independencia de su nivel cultural, social o económico, y entroncado con lo que sería la posibilidad de acceder a la titulación académica mediante un sistema de módulos y créditos".<sup>14</sup>

A partir del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 se crea el Programa de Alfabetización dependiente de la Subdirección General de Educación Compensatoria en la Dirección General de Promoción Educativa (actualmente Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa) a la que se trasladan las competencias de Educación de Adultos en 1984. En 1986 el mencionado Servicio de Educación de Adultos pasa a depender de la recién creada Subdirección General de Educación Permanente.

Paralelamente a estos cambios en la estructura del MEC se generan dos documentos que revitalizan el debate sobre Educación de Adultos desde unas perspectivas más amplias: "Bases para una revisión de las Orientaciones Pedagógicas de E.P.A. (1982) y (1984) "Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al Libro Blanco de la Educación de Adultos". En ellos los movimientos de renovación y las nuevas experiencias que se habían ido perfeñando desde mediados de los setenta, -como Escuelas

---

<sup>14</sup> CUADERNOS DE PEDAGOGIA. Dossier "La voz de la Administración". Setiembre 1983, n. 105, pág. 22-25.

campesinas, Coordinadoras de Escuelas Populares de Adultos, Servicio de Educación Permanente del Trabajador, Universidades Populares, entre otras-, vieron recogidas algunas reivindicaciones y propuestas.

Especialmente a partir de la Constitución de 1978 y con las iniciativas que ya se venían desarrollando se genera una nueva demanda de Educación de Adultos que va más allá de la compensación en técnicas instrumentales básicas. Se revalúa el papel de la formación integral; se pide una intervención educativa que, de verdad, tenga en cuenta las características del adulto; se demanda que la actividad educativa vaya unida al desarrollo social y personal, al ejercicio de los deberes y responsabilidades cívicas, al desempeño de una profesión.

Por su parte, las Comunidades Autónomas iniciaban sus propias respuestas abriendo caminos y desarrollando nuevos modelos de trabajo que habrían de culminar, cuando tenían competencias administrativas suficientes, en nuevas disposiciones legales específicas para Educación de Adultos. En este sentido fue pionera Andalucía seguida de Valencia y, posteriormente Cataluña, País Vasco, Galicia.

Volviendo a los documentos elaborados por el M.E.C., el documento de 1982 plantea la revisión del concepto de Educación Permanente de Adultos considerando, aunque con cierto retraso, que debería sustituirse por el de Educación

de Adultos y concebirse como una parte de aquél. Además, en él se perfilan las líneas de un diseño curricular más adecuado a las características y realidad personal, económica y social de las personas adultas. Sin embargo este intento no prosperó. El proyecto para revisar y actualizar el currículo de Educación de Adultos contaba con once títulos sobre métodos y materiales curriculares de los que sólo se publicó el primero, el que ya he citado y comentado.

La siguiente propuesta del M.E.C., el "Documento de Trabajo para facilitar el debate sobre el Libro Blanco" significó un nuevo aliciente para plantearse los temas que se venían demorando. En numerosos encuentros, jornadas, grupos de trabajo, etc, los educadores de adultos discutieron, consensuaron y elevaron al M.E.C. sus propuestas, alternativas y peticiones. Puede decirse que este documento generó el único debate que se ha producido en esta época sobre la Reforma de la Educación de Adultos.

Representado esquemáticamente, a modo de guión, los temas propuestos al debate fueron:

- \* Implicaciones de una Ley de Educación de Adultos.

- \* Definición del campo de la Nueva Educación de Adultos y repercusiones para el organigrama institucional.

- \* Sistemas de coordinación y distribución de competencias entre administraciones territoriales y sectoriales.

- \* Areas esenciales para la educación integral de las personas adultas.

- \* El centro de Educación de Adultos como impulsor y coordinador de proyectos territoriales

- \* Papel de la iniciativa social y privada.

- \* Perfiles de los educadores de adultos.

Este debate, quizá demasiado largo y con algunos momentos de incertidumbre, culmina con la publicación del Libro Blanco de la Educación de Adultos en Septiembre de 1986. Sus planteamientos tuvieron un fuerte poder de orientación, recogieron tendencias y marcaron el sentido del cambio en las prácticas de Educación de Adultos. A partir del Libro Blanco los colectivos de este medio, inevitablemente divididos por su desigual origen, trayectoria y situación profesional y laboral, tienen, al menos una definición común del campo de trabajo, la Educación de Adultos se empieza a entender más uniformemente. Sin embargo, tampoco en esta ocasión hubo el empuje suficiente desde la Administración Central para generar estudios serios sobre las prácticas ni para impulsar teorías que fundamentasen el diseño y el desarrollo de ese nuevo modelo de Educación de Adultos hacia el que se empujaba.

Los elementos dinamizadores mas relevantes de este periodo fueron:

- \* Establecer cuatro áreas esenciales para una educación integral.

- \* Recoger la necesidad de interrelación entre actividad educativa, áreas de conocimiento, experiencia personal y medio social.

- \* Ligar la formación para el trabajo a la formación global y no sólo al desarrollo económico.

- \* Situar las posibilidades y límites del sistema modular y del reconocimiento y valoración en créditos académicos.

- \* Ubicar la actividad educativa en el ámbito territorial.

- \* Proponer formas de relación entre las distintas administraciones.

- \* Sugerir un nuevo concepto de Centro y de Red de Centros de Educación de Adultos.

- \* Reconocer el valor de las iniciativas fuera del sistema educativo ordinario.

Al potencial dinamizador de estos documentos siguió el desencanto de no verlos respaldados por una adecuada ordenación y desarrollo normativo por parte de la Administración Central, la comparación entre el llamado "Territorio MEC" y las Comunidades Autónomas con

competencias plenas en materia educativa iba siendo cada vez más desmotivadora para los que nos encontrábamos en el primero.

En esta situación, el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza difundido por el M.E.C. en 1987 abrió nuevas esperanzas. Tras la publicación del Libro Blanco, en especial de los planteamientos de su capítulo XII referidos a Educación de Personas Adultas se esperaba que la LOGSE diese el correspondiente respaldo normativo pero, como veremos en el capítulo dedicado a lo prescriptivo, esta esperanza no se vio totalmente correspondida. De modo que, ya en 1990 y cuando varias de las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa están evaluando los resultados de las leyes específicas que han elaborado para Educación de Adultos, (Comunidad Andaluza, Valenciana), en el denominado "territorio MEC" continuamos en una situación difícil, ambigua y de cierto escepticismo acerca de las posibilidades de llevar a cabo la Reforma de la Educación de Adultos.

Entretanto, con el margen de maniobra que permite la indefinición, el profesorado y demás profesionales en los Centros intenta organizar sus recursos para responder a tres bloques de problemas que son ya tradicionales.

De una parte suplir las carencias de educación básica. Esto responde a dos planteamientos: Por un lado, contribuir

a saldar la deuda histórica contraída con las personas de más de cuarenta años, es decir, las que vivieron las carencias del sistema educativo anterior a la Ley del setenta y las que ni siquiera esto conocieron. Por otra parte, compensar las deficiencias estructurales de la educación básica, obligatoria y formal, esto es, atender el fracaso escolar que impulsa a los jóvenes entre 16 y 20 años (o a sus familias) a buscar el acceso a las titulaciones básicas en un sistema más flexible y adaptado a sus necesidades que aquel en el que se sintieron frustrados.

En el segundo bloque se intentan organizar actividades de formación profesional, laboral u ocupacional para las personas adultas que se encuentran en situación de desventaja para hacer frente a los cambios tecnológicos y a la rápida reconversión de los conocimientos y destrezas técnicas, por carecer no ya de una formación básica, sino también de una formación profesional mínima acreditada por un título. Este bloque está siendo muy potenciado en la actualidad. Dada la situación de auténtica crisis laboral que, con la entrada en vigor del Acta Unica, puede suponer para esta población tener que competir profesionalmente en un mercado de trabajo europeo, se está poniendo en marcha en la mayoría de los Centros un plan de formación para la obtención del título de Técnico Auxiliar (Formación Profesional de Primer Grado).

Aunque se hacen verdaderos esfuerzos para transformar los recursos existentes y rentabilizar al máximo las nuevas dotaciones, la mayoría de los Centros Públicos de Educación de Adultos sólo pueden preparar para el examen libre en dos de las tres áreas que contiene la "Prueba de evaluación de enseñanzas no escolarizadas de FP-1", la "Formativa Común" y la de "Ciencias Aplicadas", ya que, por el momento y salvo excepciones, no disponen de recursos para impartir el área de "Conocimientos Técnicos".

Aunque estas pruebas fueron reguladas por Orden de 8 de Mayo de 1977, modificada por Orden de fecha 22 de Marzo de 1990, la educación para el trabajo es uno de los objetivos de la Educación de Adultos desde la Ley del 70 y desde luego coincide plenamente con lo expuesto en el Libro Blanco de la Educación de Adultos y en el título tercero de la LOGSE, su impulso por tanto es necesario aunque, una vez más, se llega algo tarde y sin los adecuados recursos. Lo que, de nuevo, produce situaciones paradójicas, tales como escolarizar precariamente para la obtención de un título a través de una prueba definida como "no escolarizada".

Por último, el tercer bloque de actuación al que se destinan los medios disponibles tiene un carácter más global, entra más de lleno en el desarrollo personal y la participación social. Lo constituyen todas las actividades relacionadas con el desarrollo de la creatividad y el juicio crítico, pero también las de Animación Sociocultural

entendida como participación en la definición y solución de los problemas colectivos, en la acción social. También este bloque de contenidos tiene un cierto valor de respuesta a una crisis, la generada por el cambio en los valores, conocimientos y actitudes de quienes han vivido la transición de una sociedad estática y autoritaria a una sociedad dinámica y democrática.

A pesar de las declaraciones formales e incluso a pesar de las orientaciones de la Administración Central, la Educación de Adultos que se realiza en los Centros Públicos tiene un marcado carácter remedial, compensatorio y coyuntural. Su Reforma se ha convertido en un reto para las administraciones y para la sociedad; no basta la respuesta desde la administración educativa (aunque esta es imprescindible que se dé con mayor prontitud, decisión y firmeza y con mayor coordinación entre los distintos niveles), es necesaria también la colaboración, estructurada y canalizada, de las administraciones no educativas, así como la participación de las empresas, los sindicatos y otras organizaciones que configuran el tejido social.

Es necesaria, en definitiva, una regulación legal específica de la Educación de Personas Adultas y un organismo interministerial que coordine esfuerzos y recursos, que planifique mirando al futuro y que proyecte sobre éste los logros conseguidos.

### 2.3.: El Ambito de la Comunidad Autónoma

En la Comunidad de Madrid, cuyo Estatuto de Autonomía es de 1982, las actividades de Educación de Adultos se desarrollan dentro de la Dirección General de Educación de la Consejería de Educación. Inicialmente estas actividades surgen como Programa de Alfabetización creado por Orden de 30 de Marzo de 1984 (B.O.C.M. de 11-4). Este mismo año se firma un Convenio (renovable cada año) de cooperación en materia educativa con el Ministerio de Educación y Ciencia. (ver Anexo II).

Entre los objetivos a desarrollar se encuentra el Programa de Alfabetización, para lo cual el MEC aportará parte del profesorado y del presupuesto.

Su marco de referencia más inmediato es el Programa de Educación Compensatoria creado por Real Decreto 1174/1983 de 27 de Abril (BOE 11-5) y que en su art. segundo, apartado d) señala como actuación específica el "Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente" y, en su art.4.4 "El Ministerio de Educación y Ciencia podrá formalizar, asimismo, convenios con Diputaciones, Ayuntamientos y otras Entidades públicas o privadas a efectos de la realización del referido programa".

Los datos de partida del Programa de Alfabetización

son: según la información del censo de 1981, unas 130.000 personas mayores de 14 años (el 3'8%) son consideradas analfabetas absolutas en la Región de Madrid, esta cifra asciende aproximadamente a 1.100.000 personas (31'8%) si se estiman las personas de la misma edad que no tienen estudios o tienen el primer grado incompleto. Aunque los porcentajes medios están por debajo de los del Estado, son importantes porque significan que casi un tercio de la población adulta de Madrid es "analfabeta funcional". Por otra parte, su distribución en la Región es muy desigual: 29'6% en Madrid Capital, 39'5% en Area Metropolitana y 48'5% en Zona Rural.

Esto es especialmente preocupante teniendo en cuenta que precisamente en la zona rural los recursos para la educación de personas adultas son prácticamente inexistentes. <sup>15</sup>

La aplicación del concepto de analfabetismo funcional merece una aclaración. Según declaraciones de la UNESCO la alfabetización no constituye un fin en sí misma, sino que debe ser concebida "con miras a preparar al hombre para desempeñar una función social, cívica y económica que rebase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la

---

<sup>15</sup> COMUNIDAD DE MADRID (1985): "El Analfabetismo en la Comunidad Autónoma de Madrid". Consejería de Educación y Juventud. Programa de Alfabetización. Convenio Comunidad de Madrid-Ministerio de Educación y Ciencia.

escritura" 16

En 1956 la UNESCO define así el término Alfabetización Funcional: "Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad en su cultura o grupo" 17

En España no disponemos aún de estudios de este tipo; sin embargo, como en otros países desarrollados, el alcance del Analfabetismo Funcional es mayor de lo que el censo reconoce como analfabetos. En consecuencia no es difícil encontrar estudios que, como el citado de la Consejería de Educación, consideran analfabetos funcionales a la suma de las personas que en el censo se reconocen analfabetas mas las que se sitúan en la cohorte "sin estudios", es decir, sin Certificado de Escolaridad. Este planteamiento, sin ser el más adecuado, aporta una mejor aproximación a las necesidades de la población adulta; como afirma Vicente Hernández, podemos suponer que "las personas de este total

---

16 FLECHA, R. (1990): La Nueva Desigualdad Cultural. Barcelona, El Roure, pág.102

17 WAGNER, D.A. "Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro". En: UNESCO (1990): Cuestiones sobre Alfabetización. Barcelona, O.I.E.-Centro Unesco Catalunya.

Parecida definición se encuentra en: JARVIS, P. (1990): International Dictionary of Adult and Continuing Education. London, Ed Routledge.

que han logrado suficiente dominio de la lectura, escritura y cálculo quedan ampliamente compensadas por quienes con el primer grado no lo han logrado y por los que han perdido esta capacidad tras abandonar el sistema educativo" 18

De acuerdo con el mapa de necesidades mencionado, la administración regional se propone como metas comenzar inmediatamente las actividades de alfabetización y distribuir los recursos existentes en las zonas geográficas y sectores de población con mayores carencias culturales.

Entre sus criterios organizativos y metodológicos tiene especial importancia la consideración de lo que ya se venía haciendo en la Región, lo que da lugar al establecimiento de dos vías de desarrollo del Programa: actuaciones directas y actuaciones concertadas-subsuencionadas. Al mismo tiempo que se atiende la organización interna (formación del profesorado, contactos con la población, criterios metodológicos de la intervención y medios de difusión e implantación), se establecen contactos con las actuaciones existentes en Madrid: Universidades Populares, Escuelas Municipales, Escuelas Populares y Asociaciones no lucrativas, con el doble objetivo de tener en cuenta su experiencia y de apoyarla en la medida en que hubiese coincidencia en la

---

18 VICENTE HERNANDEZ, L. "El analfabetismo como síntoma de las necesidades educativas de la población adulta española". En: M.E.C. (1986): Libro Blanco. Educación de Adultos, Anexo I.

meta.

La intervención así organizada debía permitir tanto la adquisición de técnicas de lecto-escritura y comprensión y expresión de mensajes cuanto la capacidad de aplicar estos conocimientos en las actividades de la vida cotidiana y para participar en los canales a su disposición (Asociaciones de vecinos, mujeres, consumidores, padres, Consejos Municipales ...).<sup>19</sup>

Sobre estas bases pedagógicas y administrativas se desarrollan las orientaciones para elaboración de materiales, formación de equipos de profesores, seguimiento y coordinación de actuaciones y evaluación; con un funcionamiento que se pretende democrático, participativo y global entre la dirección del programa, el equipo técnico, el profesorado de acciones directas y subvencionadas y el alumnado, para el constante trasvase de información Programa-Usuarios.

Esta actividad en la administración autonómica se ha ido consolidando y ampliando desde entonces.

Con las transferencias del Ministerio de Cultura formalizadas por Real Decreto 680/1985 de 19 de Abril (BOE

---

<sup>19</sup> Equipo de Coordinación del Programa. "El Programa de Educación de Adultos de la C.A.M." Comunicación presentada a las Primeras Jornadas Estatales de Educación de Adultos. FAEA. Madrid, Diciembre 1984.

de 18-5) pasan a la Comunidad de Madrid 9 Centros de Animación Sociocultural.

Son las antiguas "Cátedras de José Antonio" construídas en Unidades Vecinales de Absorción y que en el primer gobierno democrático se adscribieron a la Dirección General de Desarrollo Comunitario del citado Ministerio.

En dichos Centros, por acuerdo entre ésta Dirección General y la Dirección General de E.G.B. del Ministerio de Educación y Ciencia firmado el 29 de Mayo de 1978 (ver Anexo II) se impartían "enseñanzas de adultos equivalentes al nivel de educación básica" en unidades de educación permanente de adultos con profesorado "nombrado por el MEC de entre los docentes pertenecientes al cuerpo de profesores de E.G.B." si bien, "La Dirección General de Desarrollo Comunitario podrá proponer profesorado para estas unidades".

En algunos de estos centros se había desarrollado ya un fuerte movimiento asociativo y se había ido generando una metodología de Animación Sociocultural que potenciaba la participación de la comunidad en la solución de sus propios problemas. Utilizaban para ello los principios declarados al convertir las antiguas Cátedras en Centros Sociales por Orden Ministerial de 28 de Abril de 1978: "...la puesta a punto de eficaces acciones de animación sociocultural basadas en que han de ser las propias

comunidades las creadoras y gestoras de la acción cultural así como del propio desarrollo comunitario"

El siguiente texto del Colectivo de la Escuela de Adultos Centro Social de Hortaleza resume así los acontecimientos:

"Utilizando estos principios, la Coordinadora de Entidades (Asoc. Vecinos, APAS, Partidos Políticos y Parroquia) propuso al Ministerio de Cultura que fuese el mismo equipo que había trabajado con los primeros grupos de alfabetización durante dos años anteriores, el que continuase la tarea de Educación de Adultos en el Centro Social durante el nuevo periodo que se iniciaba.

Tras la aceptación de esta propuesta por parte de ambos Ministerios, comenzó una nueva etapa para la Escuela. El Ministerio de Educación asume el tema del profesorado y el material didáctico necesario. La Dirección General de Desarrollo Comunitario aporta los locales, mobiliario y mantenimiento de los mismos. Es el curso 1978-79. Comienza Educación Permanente de Adultos. Centro Social de Hortaleza".<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> COLECTIVO DE LA ESCUELA DE ADULTOS CENTRO SOCIAL DE HORTALEZA. (1983): Educación de Adultos. Reto, experiencia, futuro... Madrid, Ed. Popular, pág. 21.

Comenzó realmente en los nueve Centros afectados por el convenio citado, aunque no en todos hubo este tipo de movimiento asociativo. No disponemos de testimonios escritos pero sí de recuerdos vivenciales según los cuales es probable que parecidas circunstancias ocurrieran en los Centros de Tetuán y Entrevías.

En los centros se desarrollaban, además de actividades de educación básica, otras de tipo cultural y asistencial a cargo de personal propio del Ministerio de Cultura. A partir del curso 1986-87, ya ubicados en la Consejería de Educación, se transforman en Centros de Educación de Adultos y Animación Sociocultural, trasladando a los correspondientes servicios públicos las actividades asistenciales. El equipo técnico trabaja en el sentido de crear y consolidar equipos educativos únicos que, con apoyo de los directores, elaboren y pongan en práctica proyectos de centro en los que se integren las enseñanzas regladas y las no regladas.

El inicial Programa de Alfabetización es ya Programa de Educación de Adultos, se han consolidado sus grandes líneas:

- cooperación, a través de acuerdos, con ayuntamientos y entidades sociales no lucrativas; creación de centros comarcales y colaboraciones con otros sectores de la

administración: Bibliotecas Populares, INEM,  
Dirección General de la Mujer...

- participación, mediante una organización de los centros, regulada a través de circulares de la Dirección General de Educación o del Servicio de Promoción Educativa, que facilite la implicación de todos en sus Consejos de Centro, Claustros, Areas educativas y Comisiones de gestión.

Paralelamente el Programa ha ido ampliando sus objetivos especialmente hacia el campo de la Formación Ocupacional y extendiendo su campo de actuación, tanto en la vía de acción directa como a través de las subvenciones a Ayuntamientos y Entidades Sociales.

Su marco normativo en lo relativo a enseñanzas regladas se circunscribe a lo dispuesto por el MEC, ya que la Comunidad de Madrid no tienen transferidas las competencias educativas. <sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> La dependencia de la Administración Central en este sentido implica que gran parte del profesorado de básica pertenezca al cuerpo de EGB y preste sus servicios en el Programa autonómico. Esto, además de los problemas ya señalados, origina que en el momento de redactar estas páginas los equipos que venían funcionando en los Centros, (no sólo los de la C.A.M. sino también los del M.E.C.) algunos con una experiencia de más de 10 años, estén pendientes de que se resuelva un "concurso general de traslados" cuyos criterios de valoración acabarán, inevitablemente, con la mayoría de estos equipos. En el mejor de los casos sus componentes se dispersarán por los diversos Centros de Educación de Adultos de la Región,

Las enseñanzas no reguladas y demás cuestiones de organización interna se regulan mediante los siguientes documentos:

- Convenio anual de cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia.

- Resoluciones y circulares de la Dirección General de Educación que dictan instrucciones reguladoras del proceso.

- Convocatorias públicas de subvenciones para apoyar acciones de educación de adultos. Sus fines han ido evolucionando desde la Alfabetización al Graduado Escolar y la Formación Profesional y Ocupacional.

- Convenios y acuerdos con corporaciones municipales y otras instancias de la administración central o autonómica.

Este Programa de la administración autonómica que acabo de describir conecta en gran medida con las actuaciones municipales de Educación de Adultos que se

---

siendo probable que muchos de ellos se incorporen a centros de E.G.B. Entendemos que esto significa una pérdida (la de la buena cualificación técnica obtenida con formación, dedicación y experiencia) para esta modalidad educativa que será difícil reemplazar y que en todo caso necesitará -de nuevo- tiempo, esfuerzo y dinero público.

desarrollan en Madrid capital y provincia. Tanto para la actividad que tiene lugar según el modelo de Universidades Populares como para las que se gestionan directamente por la administración local, a través de convenios y de subvenciones, se pretende la coordinación de los recursos en cada espacio territorial concreto.

#### 2.4.: El Ambito Local: Las Universidades Populares

La experiencia municipal de mayor tradición e incidencia en la Región de Madrid es la de las Universidades Populares. Las Escuelas Municipales de Adultos y los Centros Cívicos prestan sin duda un gran servicio a la educación y la cultura de las personas adultas en el que reconocemos rasgos parciales y a veces muy parecidos a los del modelo de Universidad Popular, por lo que al estudiar el ámbito local nos referiremos a este modelo.

El origen de las Universidades Populares puede rastrearse a partir de la Extensión Universitaria que, siguiendo la experiencia inglesa de Toynbee-Hall, (Turín, Y. 1967: Op. cit. pág. 237-245) comienza a desarrollarse en España a finales del siglo XIX. Su principal impulsor es Rafael Altamira quien, en el Congreso Pedagógico Internacional celebrado en Madrid en 1892, presenta un informe sobre las "actividades intelectuales, deportivas,

filantrópicas y sociales" de las asociaciones que se estaban desarrollando en el extranjero y, en concreto sobre la citada experiencia inglesa. Debatido el informe se obtiene el voto positivo del Congreso para realizar similares actividades en España y más tarde, el apoyo de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza.

Con esta iniciativa se organiza en Oviedo la Extensión Universitaria en 1896. El proyecto está animado por Aramburu, rector de la Universidad, y especialmente por A. Buyla, A. Posada, A. Sela, L. Alas y el propio Altamira que se incorpora un año más tarde a la cátedra de Historia del Derecho. En opinión de estos intelectuales las universidades "En vez de mantenerse encastilladas en los dominios del puro saber, deben vivir en comunicación constante con el país, de modo que las aspiraciones y los sentimientos populares suban hasta ellas, y la ciencia baje hasta el pueblo y se difunda por él".<sup>22</sup> Al producirse los sucesos de 1898 este grupo reacciona aumentando su actividad con cierto espíritu regeneracionista a lo que se unen diversas personalidades y organismos en Mieres, Gijón, Avilés, y otras localidades. Crece el número de oyentes, se implican más profesores y más alumnos universitarios. Las Sociedades y Centros Obreros, los Círculos de Agricultores y Artesanos solicitan cursos y conferencias. Ante la

---

<sup>22</sup> SELA, A. "Una función social de la Universidad de Oviedo". Boletín de la I.L.E. (1917), pág. 257. En: TURIN, Y. (1967): Op.cit., pág. 241.

imposibilidad de atender toda la provincia y animados por los buenos resultados obtenidos, en 1901 el grupo de Extensión Universitaria decide organizar la Universidad Popular de Oviedo, la cual se extenderá un año más tarde a Gijón, Avilés y La Felguera.

En Valencia también se creó una Universidad Popular en 1902 impulsada por Vicente Blasco Ibañez. Esta iniciativa no fué animada por la Universidad oficial como la anterior, sino por el movimiento republicano que era muy activo en Valencia desde finales del XIX. En este sentido, la Universidad Popular de Valencia debe considerarse excepcional, pues, en general, las primeras Universidades Populares aparecen vinculadas al movimiento de Extensión Universitaria y con la finalidad de organizar la educación popular de forma más sistemática.

Reforzando esta idea, Y. Turín dice lo siguiente sobre la creación de la Universidad Popular de Madrid: "En Madrid parece que no se hizo ese llamamiento antes de 1904... El Boletín de la Institución de 1899 señala que, desde 1896, los cursos de la Escuela Superior del Ateneo tienen ya un carácter de divulgación -pero no se dirigen a un público popular-... La decisión del Ateneo en 1904 no era, pues, una absoluta novedad. Se quería sólo perfeccionar un sistema que la reciente ley sobre el descanso dominical haría más necesario. Había que ayudar a los obreros a

aprovechar útilmente su tiempo libre". <sup>23</sup>

La anterior cita es más significativa por cuanto muestra la estrecha relación entre Universidad, I.L.E., Ateneos, Universidades Populares. Es quizá esta interrelación la que explica la importante dedicación de intelectuales y escritores, a la educación popular; dedicación que, comparada con la de nuestros días, parece sorprendente.

Sobre estas bases se siguen constituyendo más Universidades Populares durante el primer tercio del siglo en Sevilla (1905), La Coruña (1906), Mieres (1907) Segovia (1920), Cartagena (1931) y otras. "Durante la Guerra Civil (1936-39) llegan a funcionar en España unas 50 UU. PP., promovidas fundamentalmente por la F.U.E." <sup>24</sup>

Tras el paréntesis del período franquista el proyecto de Universidad Popular vuelve a tomar forma. Aún antes de las primeras elecciones municipales democráticas se organizan dos programas, uno en el Besós (Barcelona) y otro en Bilbao. Este último surge sobre la experiencia de la biblioteca Rekalde y es conocido como Universidad Popular de Rekaldeberri. Su finalidad es "...elevar a rango de enseñanza universitaria lo que hoy se entiende por

---

<sup>23</sup> TURIN, Y. (1967): Op. cit., pág. 244.

<sup>24</sup> FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES (1990): Informe sobre las Universidades Populares. Madrid, FEUP., pág. 15.

subcultura., abrir ventanas hacia la cultura, hacia los libros, hacia temas que interesan al ser humano, no sólo desde el punto de vista práctico, sino también ideológico".

25

A partir de 1980, con los primeros ayuntamientos democráticos se comienzan a impulsar iniciativas que cubran carencias de los jóvenes y los adultos en aspectos socioculturales y educativos. Desde una perspectiva municipal resurgen las Universidades Populares con el claro objetivo de potenciar la participación social en asociaciones, grupos e instituciones propias del nuevo Estado Democrático. Fué pionera la Universidad Popular de San Sebastián de los Reyes (Madrid) que abre sus puertas en 1981.

En 1982, con motivo del Primer Congreso de Universidades Populares, se creó en Murcia la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Representa y coordina a nivel estatal e internacional el trabajo de ochenta Universidades Populares. Entre ellas no se encuentran aquellos proyectos vasco y catalán de 1976, de hecho más del ochenta por ciento de las ochenta U.P. federadas en la actualidad están situadas en el Centro, Levante y Sur del Estado.

---

<sup>25</sup> UNIVERSIDAD POPULAR DE REKALDEBERRI (1977): Cultura para 70.000. Madrid, Ed. Nuestra Cultura, pág. 25.

Entre las funciones de la FEUP que se mencionan en el citado informe destacaré las siguientes:

- \* Prestar asesoramiento y apoyo a los programas educativo - culturales de las Universidades Populares.

- \* Propiciar el intercambio y sistematización de experiencias y la coordinación interregional.

- \* Realizar experiencias piloto de investigación temática y metodológica.

- \* Promover el conocimiento y la proyección nacional e internacional de las Universidades Populares.

Para asegurar los intereses del proyecto común la Federación de Universidades Populares organiza Congresos cada dos años, así como distintos tipos de encuentros, Jornadas Técnicas, Jornadas Institucionales y Escuelas de verano en el ámbito estatal, y Convenios y Seminarios en el Internacional.

En el Tercer Congreso de Universidades Populares celebrado en Madrid en Diciembre de 1987, se acordó establecer un segundo nivel de coordinación como respuesta al Estado de las Autonomías por una parte y, por otra a las

necesidades de establecer contactos de ámbito regional entre las diferentes Universidades Populares, así como entre éstas y las distintas administraciones y programas afines. En este contexto se crea un año más tarde la Asociación de Universidades Populares de la Comunidad de Madrid, la cual, como Asociación DINAMA, es legalizada en Febrero de 1990.

DINAMA agrupa las once Universidades Populares de esta Región. Su propósito es lograr "desde una visión de conjunto y con la colaboración de todos, articular global y cualitativamente mejor las diferentes demandas surgidas desde la diversidad de planteamientos y como fruto del intercambio de experiencias concretas en los campos de la educación, la cultura y la participación social, y saber así, tanto justificar como responder más integral y racionalmente a las exigencias de todo tipo (económicas, financieras, administrativas de gestión y de planificación) que los respectivos programas de UU.PP. de nuestra Comunidad requieren" <sup>26</sup>

Esta Asociación organiza actividades formativas e intercambios de experiencias, en el ámbito regional, para apoyar a los equipos técnicos y superar las dificultades que surgen al ir adaptando sus campos de actuación a los cambios sociales, culturales y educativos en las distintas

---

<sup>26</sup> Carta del Presidente de la Asociación DINAMA y alcalde de Leganés, D. José Luis Pérez Ráez.

realidades donde se ubican.

El respeto al proyecto de cada U.P., -probablemente impulsado por su carácter de actuación local, estrechamente vinculada al Ayuntamiento y dependiente del mismo- es una constante tanto en las declaraciones e informes de la FEUP como en los de DINAMA. La principal función de estas organizaciones parece ser la de mantener la identidad del proyecto "Universidad Popular" pero dentro de su diversidad y precisamente por ésta. Para ello, además de las actividades ya señaladas, propician foros de debate y discusión entre los técnicos y políticos, tanto sobre un tema concreto, como sobre los propios del ámbito regional, interregional y estatal. Como ejemplos pueden citarse respectivamente: Encuentro inter-UU.PP. para analizar las experiencias de Educación Básica y Alfabetización, Primer Encuentro de UU.PP. Andaluzas (Marbella, Noviembre-1985), Primer Encuentro Interregional de UU.PP. (Fuerteventura, Mayo-1986) y los ya citados Congresos bianuales.

Es en este proceso donde se van tejiendo los Principios Básicos del proyecto "Universidad Popular" que se aprueban en los Congresos y lo que hace que tal Proyecto sea reconocible, identificable a pesar de las diferencias y de la dependencia de diversas corporaciones municipales.

Sobre los principios que sustentan tal proyecto son significativos los siguientes fragmentos tomados de los

Principios Básicos de las UU.PP. (a) y de los Estatutos de la FEUP (b).

\* "La Educación de Adultos y la Animación Sociocultural son instrumentos imprescindibles para el impulso del desarrollo y la modernización que nuestra sociedad precisa y para la promoción de la participación social que ello implica" (a).

\* "Las UU.PP. son un proyecto de Animación Sociocultural y Educación de Adultos" (b).

\* "La realidad concreta de cada comunidad y los problemas reales que afectan a su población, determinan el carácter del programa de cada Universidad Popular" (a).

\* "Las UU.PP. actúan en el ámbito de la Comunidad Municipal por ser el más cercano a la realidad y las necesidades de los ciudadanos" (a).

Tales principios se concretan en tres líneas de actuación: Sociocultural, Socioeducativa y Socioeconómica, que son comunes a todas las UU.PP. si bien, cada una desarrollará y combinará distintas formas de actuación organizadas por: focos de interés temático (cursos, talleres, ...); grupos de población específicos (mujeres,

jóvenes, ...); territorios (barrios, comarcas, ...); en base a nuevas iniciativas generadas por las propias UU.PP.; ...

Estas líneas y formas de actuación dan lugar a áreas o temas prioritarios, tales como Formación y Empleo, Educación Básica, Acción Social y Cultural en el mundo rural, etc., que se van trabajando y debatiendo en los distintos espacios y ámbitos anteriormente citados.

En este modelo se aprecia un interés por adelantarse, por aportar una visión prospectiva del papel de las UU.PP. tanto desde el punto de vista institucional como social. En la documentación consultada he observado cierto desplazamiento respecto al objetivo inicial de formar para la participación en las instituciones democráticas. Este va perdiendo fuerza en los programas para dejar paso a temas mas concretos, fundamentalmente vinculados a demandas de grupos y aspectos de desarrollo local. Para profundizar el análisis de esta apreciación documental y recoger información directa sobre las iniciativas que se están tomando acerca del currículo de Educación de Adultos y Animación Sociocultural en las Universidades Populares, entrevisté a la responsable de la Asociación Dinama, Concepción Manzano el 10 de Abril de 1991.

Transcribo a continuación las respuestas a las tres preguntas que pueden ser más relevantes.

P1.: Tras una década de Ayuntamientos democráticos los proyectos de U.P. parecen haber entrado en una fase de transformación que afecta tanto a las actividades que se desarrollan dentro del modelo U.P. como a los profesionales, los proyectos de ámbito territorial y las relaciones con las instituciones. ¿Hacia dónde se orienta el proyecto curricular de las Universidades Populares de Madrid, ahora que se acaba de aprobar la LOGSE?

R: "El reto del proyecto U.P. para adaptarse a las nuevas exigencias es triple:

En primer lugar informar. Recoger la demanda más cercana, orientar el buen uso de la institución competente, gestionar los recursos.

También es preciso flexibilizar -a través de módulos, niveles y créditos- la actividad de educación formal hasta el nivel de Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Técnico-profesionales.

Y, por último, pero quizá lo más importante para el proyecto U.P. , desarrollar un modelo de educación no formal que combine la formación básica no académica (aquí es preciso dar el salto de la descentralización de aulas por barriadas... a salir del aula); la formación profesional para la búsqueda de proyectos y las actividades creativas frente al empleo; la promoción social

y cultural de grupos, entidades y colectivos para fortalecer el tejido social... -sin dejar de responder a demandas grupales concretas".

P2.: ¿Qué cambios organizativos y estructurales implica esta transformación?

R: "Implica conectar con otras instituciones por razones de no aislar el proyecto, coordinar recursos técnicos y financieros ... y exige también la reconversión profesional. Ahora tenemos una plantilla más estable, y la posibilidad de contratos puntuales. La formación de los agentes tiene que ser no para lo que hacemos sino para lo que tenemos que hacer.

Para poder formar a los agentes hay que prever las demandas dentro de 10 ó 20 años: medio ambiente, derechos humanos... y generarlas si no se expresan"

P3.: ¿Qué tendencias se vislumbran en este sentido?

R: "Tendencia a programas plurales no para lo marginal, para todo nivel. Hay que superar la tendencia a dar soluciones marginales a problemas económicos y sociales.

Tendencia a atender soluciones convergentes

y no sólo las de resultados inmediatos.

Tendencia a trabajar con colectivos que puedan proyectarse sobre la población... difundir.

## 2.5.: Las Entidades Sociales No Lucrativas

En Madrid, en los últimos años del período franquista, comenzó a surgir una alternativa a la educación de adultos oficial que respondía tanto a la incapacidad cuantitativa de ésta para atender la demanda como al desacuerdo con los procedimientos y las políticas oficiales sobre la Educación de Adultos. Impulsaban este movimiento colectivos de diverso origen: asociaciones de vecinos, culturales, de padres, ... que pretendían dar una solución diferente a las necesidades culturales y educativas básicas de las poblaciones de los barrios periféricos de Madrid en las cuales se insertaban.

Entre estos colectivos destaca por su empuje y permanencia el de las Escuelas Populares de Madrid muchas de las cuales se organizaron como Coordinadora en los años setenta.

En 1990 las diez Escuelas Populares de la Coordinadora de Madrid se han constituido legalmente como Federación específica para este territorio (la mayoría están asociadas

a la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA), de ámbito estatal). Entre las principales metas de la Federación de Escuelas Populares de Madrid, está recoger, potenciar y fortalecer el trabajo que venía desarrollando la Coordinadora como alternativa educativa específica.

Respetando la diversidad de las organizaciones federadas, se proponen "mantener un contenido coherente, asumir nuevos compromisos y ampliar los existentes" <sup>27</sup>

El apoyo de la Federación quizá facilite la salida a tres aspectos que vienen generando dificultades a las Escuelas Populares de esta Región: el reconocimiento de las enseñanzas, los locales y la búsqueda de apoyos financieros.

Según un comunicado difundido por la Federación las trabas burocráticas para ser autorizados como centros que imparten docencia y titulaciones se debe a que "la normativa aplicada, promulgada en el régimen anterior y destinada a la enseñanza privada nada tiene que ver con las Escuelas Populares ni con la sociedad actual". Esta

---

<sup>27</sup> Seguimos las declaraciones de:

FAEA: "La Federación de Escuelas Populares de Madrid: un reto de organización" ~~Hoja de Contrastes~~, Año 1, Enero 1991.

GIRALDEZ, M.: "La Formación del Voluntariado en un Trabajo de Educación de Adultos", Comunicación presentada a los Encuentros "La Comunidad de Madrid por la Alfabetización". Madrid, Noviembre 1990.

situación administrativa está también relacionada con la falta de locales propios o legalmente cedidos (requisito para la autorización anterior), siendo en la mayoría de los casos un acuerdo tácito para el uso compartido del local con otro tipo de asociaciones o con colegios privados de educación básica infantil. Por otra parte, las Escuelas dependen económicamente de subvenciones y, aunque desde la creación del programa autonómico han aumentado considerablemente, su carácter de convocatoria anual o por curso las hace, según el citado comunicado "algo graciable, cuya cuantía suele depender de los excedentes de otras partidas".

Para abordar estos problemas la Federación se propone reorientar el trabajo en tres aspectos fundamentales: objetivos, aspectos organizativos y recursos, cuya interrelación se aprecia en las siguientes líneas de trabajo:

- \* Encontrar el espacio propio de actuación en colaboración y convivencia con los demás proyectos de la Región (Dirección Provincial del MEC, Comunidad de Madrid y Universidades Populares).

- \* Ser reconocidos como interlocutores válidos dentro de un proceso de progreso cultural de la sociedad.

\* Ser considerados real y formalmente en una normativa específica como proyecto educativo con funciones culturales.

\* Estabilizar y ampliar la organización, hacerla menos voluntarista, para poder afrontar los nuevos objetivos y tareas.

\* Buscar nuevas fuentes de financiación y nuevos recursos.

\* Gestionar convenios más estables con las instituciones para garantizar el uso de los locales y los apoyos financieros.

El Movimiento educativo y cultural apoyado por la Federación se concreta en cada Escuela Popular y se define por los siguientes principios comunes:

\* Surge como iniciativa popular, sin ánimo de lucro en organizaciones de barrio independientes de la Administración y también desde el punto de vista político o religioso.

\* Colabora con otros proyectos afines dentro de su ámbito territorial de influencia.

\* Su gestión es democrática.

- \* Pivota sobre la acción del voluntariado entendida como actividad organizada y programada con medios y materiales técnicos.

- \* Pretende el desarrollo de la comunidad y para ello la comprende, la analiza y actúa en ella.

- \* Entiende los problemas individuales insertos en la dinámica social por lo que sus respuestas no se dirigen sólo a las necesidades expresadas o latentes, sino a las causas que las provocan.

- \* Busca y potencia elementos de una cultura alternativa para la valoración de la vida personal y social a través de principios activos de relación, organización y convivencia humanas.

- \* Prioriza las actividades de alfabetización, educación básica y cultura, adecuadas a las necesidades de la población adulta a la que se dirige.

El desarrollo de los principios citados depende de la acción voluntaria, que es realmente el principal recurso de las Escuelas Populares. Como garantía de desarrollo de proyecto común y exigencia de calidad pedagógica se cuida especialmente en todos los espacios citados, desde cada

Escuela hasta la FAEA, la formación del voluntariado. Un entramado de comisiones de investigación, seminarios monográficos, encuentros periódicos de intercambio y debate, grupos de trabajo para elaboración y publicación de material didáctico, etc.; dan en la actualidad una proyección como colectivo a las Escuelas Populares de Madrid. Sus educadores y educadoras intervienen, con frecuencia como ponentes, en los planes de formación de otras instituciones y diseñan y desarrollan el propio entre cuyas actividades destaca cada año, desde 1986, la "Escuela de Otoño".

## CAPITULO II

DISPOSICIONES LEGALES Y CONTEXTO HISTORICO:  
EL MARCO PRESCRIPTIVO DEL CURRICULO EN  
EDUCACION BASICA DE ADULTOS

1.- EL CONTEXTO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION DE 1970:  
DISPOSICIONES Y REALIZACIONES.

Analizadas en el capítulo anterior las orientaciones que emanan de cada tipo de organización dedicada a la Educación de Adultos en la Región de Madrid, completaré con el estudio de la legislación el marco global en el que el currículo de adultos, inevitablemente, se diseña y desarrolla.

Para ello es preciso analizar y contrastar no sólo los principios y mandatos de las dos Leyes Generales de Educación que marcan los límites del período estudiado, (1970-1990), sino también situarlas históricamente en un contexto y profundizar en el desarrollo que las disposiciones posteriores han dado a la Ley General de Educación de 1970, así como descubrir las repercusiones que dichas disposiciones y su interacción tienen en la actual Educación de Adultos.

La motivación inicial va tras responder con rigor a la pregunta de si realmente el sentido de estas repercusiones es coherente con los principios de la Ley del 70, o si, como decíamos más arriba, la distancia entre la ley y la realidad era tan grande que al final se acabó imponiendo esta última en las órdenes, decretos y resoluciones que la

siguieron.

No sé si el tópico de que en España "las leyes no están hechas para ser aplicadas" es saber popular o típico escéptico, pero lo cierto es que sospecho que para saber qué tienen que ver la realidad legislativa con la simple realidad, al menos en Educación de Adultos, no basta con ir a las leyes fundamentales, hay que comprobar si tuvieron adecuado desarrollo, si se impulsaron sus principios y en qué grado se alcanzaron sus metas.

Cuando las prescripciones no llegan a ser realizadas, cuando no inciden en la práctica, pierden su valor histórico positivo, generan una dinámica negativa -hay que conocerlas para saber lo que no hay que hacer- que conduce, tanto a la negación de la propia historia y a un continuo empezar de cero, como a la tergiversación de los fines que justificaron la elaboración de la ley, es decir, a su radical invalidez.

Entiendo que ya no es posible continuar justificándonos en la falta de ordenación, y en la negación de todo lo anterior. Aunque el retraso respecto a otros países europeos sea innegable, es ya imprescindible sacudirnos la pereza intelectual, conocer la realidad legislativa sobre educación básica de adultos, para no malgastar esfuerzos, para saber hasta qué punto hemos de trabajar porque haya legislación y hasta dónde hemos de

hacerlo para que se aplique, se desarrolle y se cumpla la que existe.

Trataré, por tanto de estudiar el proceso legislativo de estos veinte años como inicio de la recuperación de una parte de nuestra historia más reciente. Al buscar los hitos legislativos más relevantes de este período me guiaré por el grado de incidencia que tienen sobre la Educación de Adultos y analizaré si desarrollan las líneas marcadas por la Ley del setenta, por último analizaré las aportaciones de la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Espero que este trabajo, al menos, sirva como referencia para el análisis de las normas y prescripciones a las que debe atenerse el currículo de Educación de Adultos en el territorio de gestión directa del M.E.C. Ojalá sea motivo para un posterior estudio comparado de las leyes que se están generando sobre el tema en el Estado de las Autonomías español, lo que sin duda ofrecerá nuevas alternativas y perspectivas para el enfoque del problema. Espero que el trabajo sirva como inicio en la búsqueda a través de textos legales no fundamentales que también influyen en la Educación de Adultos, aunque sus referencias no sean tan directas o explícitas, porque, como afirma Paolo Federighi "...el campo de las leyes de interés andragógico es, en efecto, mucho más vasto que los pocos textos legales en los que se hace referencia explícita a la

materia. En numerosos estados está presente la tendencia a la no explicación del papel y de las funciones educativas que la legislación, de hecho, confiere a los diversos actores sociales".<sup>1</sup>

### 1.1.: Antecedentes

Como vimos anteriormente la Educación de Adultos adquirió en el Siglo XIX cierta carta de legalidad con la Ley Someruelos (1838): "asimismo procurará el Gobierno la conservación y fomento de las escuelas de adultos" (art.37) y con la Ley Moyano (1857): el gobierno fomentará "lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o quieran adelantar en conocimientos" (art.106) "en los pueblos de 10.000 almas habrá una de estas enseñanzas" (art.107). La Ley Moyano estuvo vigente hasta entrado el actual siglo y supuso un gran esfuerzo para poner orden en la herencia y proyectar el porvenir de la enseñanza sobre una base jurídica clara. No parece que lo consiguiera su aplicación real. A falta de estudios propios del campo de adultos, puede ser indicativa esta cita de Y. Turín: "Según la Ley Moyano, Madrid debía tener, en 1901, 514 escuelas, sólo tenía 184... En total van a la escuela 34.000 niños de los 72.000 que componen la

---

<sup>1</sup> FEDERIGHI, P. (1990) "Estudio comparativo de políticas legislativas de Educación de Adultos en distintos países". Ponencia no publicada presentada en los Encuentros "La Comunidad de Madrid por la Alfabetización". Madrid 16.11.90

población infantil". <sup>2</sup>

La situación no es mejor en el resto del país, sino al revés, por eso Lorenzo Luzuriaga afirma, en uno de los mejores estudios realizados sobre el analfabetismo que "a la mitad de españoles que no saben leer ni escribir, (en 1910 el 50.2% de las personas con más de nueve años) corresponde la falta de la mitad de escuelas que debiéramos tener" <sup>3</sup>. Esta, junto con la matrícula deficiente y la asistencia irregular son para el autor las principales causas del analfabetismo. En esta época la vinculación de la alfabetización a la escolarización es total y no se distingue entre el trabajo con niños y el de adultos. Hasta la Campaña de 1963 no se da un tratamiento específico de alfabetización de adultos. Hoy podemos pensar que es probable que junto a las causas citadas por Luzuriaga esté, ya desde estas fechas, la falta de atención expresa de los gobiernos y la escasez de trabajos que fundamenten su especificidad, dando carácter propio a sus actuaciones y metodología, sacándola de la consideración de problema marginal al que se aplican soluciones marginales.

Durante el primer tercio del siglo XX con los frecuentes cambios de gobierno en una situación de crisis, conflictividad e inestabilidad, se produce un gran número

---

<sup>2</sup> TURIN, Y. (1967) Op. cit. pág. 87.

<sup>3</sup> LUZURIAGA, L. "El analfabetismo en España" II. Boletín de la I.L.E. 1920 n. 721, pág. 81.

de disposiciones que no llegan a plasmarse en resultados. En la citada obra de Flecha (1988) se citan para el período anterior a la Guerra Civil unos 15 Decretos y unas 10 instituciones distintas. Entre 1936 y 1939 las acciones educativas son también acciones de guerra: Milicias de la Cultura, Brigadas contra el analfabetismo en la retaguardía... Por Decreto de 1.11.36 se estableció el Bachillerato para Adultos, también se crearon Institutos para obreros. La Guerra terminó con esta iniciativa de enseñanza media para adultos que hasta hoy no se ha vuelto a retomar. Las personas mayores que quieren cursar este nivel en enseñanza presencial han de adaptarse a los programas diseñados para jóvenes.

Después de 1939 se produce una involución de los principios educativos, especialmente en cuanto a tolerancia y pluralidad. Conceptos como coeducación, laicismo, respeto a lenguas autónomas... son suprimidos por un totalitarismo impositivo de contenidos cargados de la religión, la moral y el patriotismo propios de los vencedores, en exclusiva. Cualquier otra posible concepción es negada e inquisitorialmente perseguida.

El 18 de Julio de 1945, bajo el ministerio de José Ibáñez Martín, se publica en el B.O.E. la Ley de 17 de Julio sobre Educación Primaria. La fecha del B.O.E. es significativa doblemente: coincide con la promulgación del

Fuero de los Españoles, <sup>4</sup> y, además, con la conmemoración del "día del alzamiento nacional".

La ley se declara en primer lugar católica, después patriótica y en tercer lugar obligatoria y gratuita. Para mayor eficacia pedagógica ordena la separación de sexos. El concepto de obligatoriedad se extiende a las personas adultas; por el modo en que lo expresa la ley, la educación deja de ser un derecho por cuyo ejercicio vela el Estado, pasa a ser un deber cuyo incumplimiento será sancionado.

Tras establecer la cartilla de escolaridad y el Certificado de Estudios Primarios "como documento acreditativo de la obligatoriedad de la educación" (art. 42) la ley ordena que los adultos "que no hayan podido adquirir el Certificado de Estudios Primarios por falta de escolaridad" tendrán que asistir a clase, que dicha obligación deberán consignarla las empresas "en los contratos de trabajo con estos obreros" y, como contrapartida, que las empresas también harán constar el procedimiento de aplicación de la "reducción del horario laboral cotidiano para que cumplan con este deber" (Cap. III, art. 31).

---

<sup>4</sup> José Beltrán estudia cómo estos dos textos se refuerzan mutuamente en su filosofía general y en algunos aspectos concretos. En: BELTRAN, J. (1990): Op. cit., pág. 42. Más información al respecto puede encontrarse en:

CAMARA VILLAR, G. (1984): ~~Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)~~. Jaén, Hesperia.

PUELLES BENITEZ, M. (1986): ~~Educación e ideología en la España contemporánea~~. Barcelona, Labor.

La ley es coherente con el planteamiento de equiparar alfabetización con escolarización. En efecto, asegurada la escolarización infantil y obligando a los adultos a asistir a clases nocturnas y escuelas primarias se resuelve, de momento, el problema de la alfabetización. En el fondo se están sentando las bases para lanzar una verdadera ofensiva contra el analfabetismo tan sólo cinco años más tarde.

Pasada la época más dura y tenebrosa del franquismo, con la década de los cincuenta, comienza la apertura a Europa y los primeros pactos internacionales, la evolución de los políticos hacia la tecnocracia y el crecimiento económico. Para el pueblo español se ha iniciado un camino de emigración, de cambio de perspectivas y valores, se ha iniciado muy tímida y lentamente el camino del progreso y, con él, el de la oposición al autoritarismo, a la opresión. La sociedad española empieza a moverse, los sesenta serán años duros y pujantes para el movimiento obrero y antifranquista.

En los años cincuenta la unión alfabetización-escolarización de la que hablábamos más arriba se ve reforzada por un conjunto de medidas tendentes a "erradicar la vieja enfermedad". La firmeza impositiva anunciada en la Ley de 1945 aumenta progresivamente a fin de "redimir" a los analfabetos adultos y eliminar el problema de una vez por todas. Dicha actuación, (verdaderamente excepcional por la cantidad de recursos que moviliza el Gobierno dedicando

una atención nada frecuente a este problema), comenzó con la creación de la Junta Nacional de Lucha contra el Analfabetismo por Decreto de 10 de Marzo de 1950 (B.O.E. 31-3). Este decreto es una verdadera recopilación del estado de la cuestión no sólo educativa sino también y principalmente, ideológica. Su lectura es muy recomendable, entre otras razones, porque nuestra actual Educación Permanente de Adultos nace con la herencia de la Campaña Nacional de Alfabetización de 1963 y ésta es la natural prolongación de la "lucha" iniciada por la citada Junta. Aunque a veces resulte incómodo hacer incursiones en la historia próxima, sin duda porque es parte constituyente del presente que vivimos hoy, pienso que al hacerlo se superan juicios previos y malos entendidos, lo cual siempre es intelectualmente saludable.

El citado Decreto habla de una "amplia y rápida campaña de extensión cultural" para acabar con el analfabetismo. Pero ni fué amplia, educativamente hablando, ni rápida en la consecución de sus objetivos explícitos. Un nuevo Decreto fechado trece años más tarde (Decreto 10-Agosto-1963/B.O.E.de 5-9), viene a reorganizar la Junta Nacional contra el Analfabetismo y a crear la Campaña Nacional de Alfabetización; lo que, al menos a primera vista, parece indicar el fracaso de la gestión de la Junta. Los datos posteriores a la Campaña de Alfabetización (ver Cuadros 2.1 a 2.4, pág. 112 y siguientes) muestran que ésta tampoco logró "erradicar el terrible mal". Ambos casos

apoyan la tesis de que el analfabetismo, como problema social, político y económico, no puede ser resuelto con acciones parciales y puntuales.

A lo largo de esos trece años se produce un despliegue de recursos humanos, económicos, divulgativos, administrativos y pedagógicos sin precedentes en el ámbito de la educación de adultos. Cinco mil maestros son distribuidos por la geografía española; se adaptan aulas y centros; se involucra a empresarios; se implican distintos sectores de la administración y se llenan las Delegaciones Provinciales de la Junta de sucesivos Decretos, Ordenes (alrededor de 30) y Circulares de la Junta Nacional; todo ello en un proceso sin tregua que ha sido calificado de "extraordinario proceso de legitimación social".

El adiestramiento de los maestros es atendido en frecuentes cursillos que se refuerzan con múltiples convocatorias de concursos para elaborar libros, métodos y técnicas y hasta un guión cinematográfico. Sobre los objetivos de este adiestramiento no deja lugar a dudas el siguiente texto de la Junta contra el Analfabetismo, publicado al comenzar la Campaña Nacional de Alfabetización":

- " ...el Gobierno de España ha decidido  
aunar todos los esfuerzos, coordinar todas las  
colaboraciones, sumar todos los recursos para una

acción excepcional que sitúe el analfabetismo rebelde en términos de inmediata desaparición. ...el desarrollo de esa Campaña exige, junto a otras muchas cosas indispensables en su plena eficacia, la formulación, conocimiento y empleo de unas técnicas alfabetizadoras... por las que la alfabetización básica y funcional alcance, con la mayor rapidez y autenticidad, sus objetivos, que no se reducen meramente a enseñar a leer y escribir, sino que pretenden formar e informar culturalmente a los adultos que no tienen estudios superiores a los de la enseñanza primaria, para integrarlos espiritualmente en el mundo cristiano, occidental y español de que forma parte".<sup>5</sup>

Con la Campaña Nacional de Alfabetización aparecen novedades como la transformación positiva del término -de analfabetismo a alfabetización- y las medidas técnicas para una eficaz alfabetización de personas adultas no sólo instrumental sino funcional; incluso a los maestros, pertenecientes al cuerpo de educación primaria, se les asignan funciones de censo y captación de analfabetos bastante similares a las que hacen los actuales profesores de EGB dedicados a Educación de Adultos.

---

<sup>5</sup> Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional Contra el Analfabetismo. (1963): La Alfabetización de Adultos. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Biblioteca de Educación de Adultos, pág. 6.

Pero, como vimos en la cita anterior, aparecen también fuertes contradicciones entre las que destacan la persistencia de objetivos y actuaciones para difundir ideología y, simplemente, aumentar el número de habitantes con el Certificado de Estudios Primarios, aunque tras ese título no haya más formación que la instrucción mínima, en el mejor de los casos, y antes de concederlo se haya hecho pasar al adulto por medidas de presión y control como el Certificado de Aprovechamiento y la Tarjeta de Promoción Cultural. La confusión entre Alfabetización y acción cultural es patente incluso en la estructura del Ministerio, en la que conviven, aunque no sin conflictos, la Junta Nacional contra el Analfabetismo y la Comisaría de Extensión Cultural.

Contradictorio es también a primera vista que la voluntad sea erradicar el analfabetismo como un grave mal y al mismo tiempo, por el mencionado Decreto de 10 de Agosto de 1963 se rebaje la edad de los destinatarios de la Campaña en los siguientes términos "Para concentrar medios y actuación se ha reducido el objetivo inmediato a los que no rebasen la edad de 50 años, si se trata de mujeres, o de sesenta si son hombres... transcurrido ese plazo (4 años) habrá que agravar las limitaciones y exigencias para los que durante ese tiempo no hayan procurado su alfabetización".

Sobre este texto es imprescindible resaltar en primer

lugar la inexplicada -probablemente por inexplicable- discriminación de la mujer que, aunque requiere mayor atención de la que aquí le prestaré, apunta directamente hacia las razones de la actual proporción de analfabetismo femenino. En segundo lugar, el descenso del límite de edad, que permite a los gobernantes del momento, preocupados ya del éxito en los resultados finales de la Campaña, asegurar el mismo reduciendo los objetivos y, de paso, crear confusión en la elaboración e interpretación de los datos. Este último aspecto se refuerza definitivamente con las siguientes palabras que, según el Servicio de Educación Permanente del Trabajador, D. Pedro Casellas, (Inspector Jefe de Galicia), dirigió a los maestros en 1964:

"Sabemos que no vais a hacer absolutamente nada, pero la UNESCO nos exige cifras, mandad cifras". <sup>6</sup>

Así, los objetivos de progreso y trabajo pedagógico que aparentemente movían las voluntades de los gobernantes y justificaban tanto esfuerzo social, -pues en gasto público deviene todo el despliegue de recursos del que vengo hablando- parecen realmente encubrir unos objetivos más directamente relacionados con la legitimación de un régimen político que tiene dificultades serias de reconocimiento exterior.

---

<sup>6</sup> SEPT (1980): "Rúbrica patriótica de los alfabetizados". Cercles de Cultura n. 11, pág. 14; FLECHA, R. y otros (1988); Op. cit., pág. 104.

Sobre el volumen del presupuesto de la Campaña es ilustrativo el apartado de Financiación del "Informe sobre la Campaña Nacional de Alfabetización" tomado del dossier legislativo elaborado por el Servicio de Educación Permanente de Adultos del Ministerio de Educación y Ciencia, cuyos datos paso a transcribir.

"1. El Ministerio de Educación Nacional abona, con cargo a sus presupuestos ordinarios los sueldos e indemnización por casa-habitación de los 5.000 maestros alfabetizadores (unos 250.000.000 de pts. anuales); más las gratificaciones de las 3.275 clases de adultos (a 3.500 pts. cada una) 11.462.500 pts. <se refiere a clases de 75 días para neolectores y alfabetizados>.

2. El P.I.O. en 1963 concede 25.000.000 de pesetas para ayudas de material y en metálico: 75.000 lotes de iniciación, 45.000 lotes de continuación, 20.000 ayudas de 500 pesetas y 2.000 ayudas de 1.500 pesetas.

3. El Plan de Desarrollo tiene previstas las siguientes cantidades:

1.964 .....	90 millones
1.965 .....	90 millones
1.966 .....	168 millones
1.967 .....	170 millones

En total, en cuatro años la Campaña puede representar 1.500 millones de pesetas".

Este informe presenta un nuevo lenguaje, es más técnico, menos retórico. De acuerdo con los cambios tecnológicos y con la inversión propia de la década del desarrollo, ofrece un conjunto de datos iniciales sobre la situación de partida, las estrategias y el respaldo legal que permitan justificar la rentabilidad de la Campaña. Esta se continúa desarrollando de acuerdo con las anteriores premisas hasta 1968, fecha en que aparece el primer síntoma de cambio al ser nombrado Presidente de la Junta el Director General de Primaria.

Posteriormente, el Libro Blanco de la Educación de 1969 hace un tratamiento del tema que apunta también a su finalización. Tras presentar algunas estadísticas concluye que de los aproximadamente 640.000 analfabetos que existen unos 300.000 quedarán fuera de la Campaña por cumplir la edad límite o ser considerados "no recuperables", y que es necesario "ampliar la acción alfabetizadora durante unos dos años".

Aunque se prolonga realmente cinco años más, hasta 1973 como veremos más adelante, ya en 1968 por Orden de 6-8-68 (B.O.E. de 10-8) se reduce el número de maestros y escuelas en algo más de la mitad. Posiblemente este período prolongado tuviese también la finalidad de ir preparando la

desaparición definitiva de las acciones extraordinarias por la alfabetización, considerando que ésta debe ser incluida en el concepto más amplio, más moderno y también más difuso de Educación de Adultos.

## 2.: LA EDUCACION DE ADULTOS EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION DE 1970.

Tomando el hilo cronológico, pero sin olvidar el contexto, analizaré ahora la Ley 14/1970 General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, de 4 de Agosto (BOE n. 187 del 6). La Ley es, ante todo, un intento de presentar un sistema educativo unitario, basado en planteamientos tecnológicos, que formalmente constituya el conjunto de medidas adecuadas para resolver los problemas de orden educativo, económico, social y cultural que, como vimos en el punto anterior, tiene planteados el país para aproximarse a Europa como un estado moderno.

Este objetivo requiere en primer lugar una ruptura con el lenguaje anterior y una configuración terminológica consonante con las recomendaciones internacionales. Así, se advierte en el preámbulo, no se trata de "medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia" sino de una "Reforma amplia y profunda acompañada de un consenso social... para establecer un sistema educativo único y flexible... y construir un sistema de educación permanente".

La Ley presenta una concepción nueva de la Educación

de Adultos, no ya puramente compensatoria y coyuntural sino como parte de un sistema educativo "que se desarrollará a través de los niveles... y de la Formación Profesional y la Educación Permanente de Adultos" (Art. 12.1) y que deberá asegurar "la unidad del proceso de la educación y facilitar la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna" (art.9.1).

En el preámbulo y disposiciones generales se aprecia una preocupación por la extensión de la educación general y profesional y por la igualdad de oportunidades en expresiones como: "proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población"; "dar plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación"; "atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna".

Estos dos motivos están igualmente presentes en el texto del capítulo IV: Educación Permanente de Adultos. Según el art. 44.1 en Centros especiales o en secciones de los centros ordinarios "se ofrecerá la posibilidad:

- a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes por cualquier razón no pudieron cursarlos oportunamente.
- b) De perfeccionamiento, promoción,

actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles".

Los puntos 2 y 3 de este artículo se refieren someramente al papel de la Universidad y el de la iniciativa privada.

El artículo 45.1 se ocupa de la planificación de actividades de Educación Permanente de Adultos, que ha de basarse en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los grupos sociales y de las diferentes comarcas, los programas de perfeccionamiento profesional, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

En su punto 2 establece las competencias del M.E.C. en relación a los Ministerios de Trabajo y Agricultura, así como respecto a los programas de Ayuntamientos y otras entidades.

Por último, también incumbe al M.E.C. "...establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género" (Art. 45.3)

En este capítulo dedicado expresamente a la "Educación Permanente" se hace un recorrido rápido y superficial de

los temas básicos del currículo de Educación de Adultos, pero en otros capítulos de la ley se siguen desarrollando, incluso con mayor profundidad. El Art. 9.2 regula la oferta permanente y abierta de posibilidades de formación profesional. El Art. 47 establece distintas modalidades de enseñanza a distancia, cursos nocturnos, formación en empresas; y reconoce las peculiaridades de la Educación de Adultos en cuanto a horario, calendario y método.

En el Art. 89.6 se manifiesta la preocupación por una previsible falta de infraestructura y se pide la colaboración de otros Departamentos, de la Secretaría General del Movimiento, de la Organización Sindical, de la Iglesia, las Empresas y Entidades. En el Art. 89.7 se regula la obligación de las empresas en el doble sentido de que "exigirán a sus trabajadores, al admitirles, alguno de los grados de Formación Profesional... y permitirán a su personal en servicio acudir a los cursos que organicen los centros docentes"

El Art. 91 establece que la estructura de los centros estatales para adultos será "adecuada a su finalidad concreta" y, por último, la Disposición Transitoria 12 ordena las pruebas para obtener el título de Graduado Escolar por las personas de más de 14 años que no dispongan del Certificado de Estudios Primarios.

La Ley se olvida, o mejor, carece de coherencia

interna en algunos aspectos, entre los que destacan los relativos al profesorado y a los centros. Al establecer las condiciones de titulación, formación y experiencia del profesorado para los distintos niveles y Formación Profesional (Art.102), se soslaya la Educación Permanente de Adultos, a pesar de que en el Art. 12.1 la contempla como modalidad específica; tampoco se incluye ésta en el Art. 108.1 sobre los niveles y modalidades que comprende el profesorado del Estado. Posiblemente a esto obedece la poca firmeza con que se aborda la formación del profesorado para esta modalidad educativa.

En cuanto a los Centros, la Ley organiza la estructura de los que impartan exclusivamente Educación Permanente de Adultos pero no dice nada sobre los sectores o grupos específicos que funcionen en otros centros, tal como prevé en el Art. 44. No han funcionado, que yo sepa, centros específicos del M.E.C. de Bachillerato y Formación Profesional para adultos , pero sí enseñanzas equivalentes a E.G.B. en centros específicos y en otros no creados para este uso, los cuales han tenido problemas de ordenación administrativa y de profesorado que han provocado retrocesos y abandonos originados por la permanente provisionalidad.

Estudiaré más a fondo las realizaciones a través del análisis sobre el desarrollo de la Ley. Sobre ésta creo importante señalar dos aspectos en este momento. En primer

lugar la ausencia absoluta de referencias al analfabetismo y a la Campaña de Alfabetización, en segundo lugar el ya referido trato superficial dado en el Capítulo IV a los temas generales sobre el currículo de Educación de Adultos que, en el caso de los hábitos o Áreas, llega a producir verdadera confusión al hablar en un mismo párrafo (Art. 44.1.b) de "perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como de promoción y extensión cultural a distintos niveles". Esto sólo es comparable, en ambigüedad, a tratar la formación profesional en todos los artículos del capítulo dedicado a Educación Permanente de Adultos. Si se considera, que, además, el capítulo III está íntegramente dedicado a la Formación Profesional, el resultado es que no se sabe de qué formación profesional se habla, ni de qué modo se llevará a cabo.

Estos dos aspectos aparentemente inconexos guardan relación entre sí. La ausencia de referencias al analfabetismo-alfabetización y la poca precisión del capítulo dedicado a la Educación Permanente de Adultos, pueden explicarse teniendo en cuenta que el principal interés de que aparezca ésta es hacer desaparecer las referencias a la persistencia del analfabetismo, algo inadmisibles para una "sociedad moderna" y para un gobierno que aspira al reconocimiento europeo. Al mismo tiempo, establecer una modalidad específica para la Educación de Adultos implica que ésta, como más amplia y general, comprenda a la alfabetización, implica que España ya no

necesita "remedios de urgencia" ni medidas "tangenciales y apresuradas".

Con independencia de los resultados, el terreno para declarar finalizada la Campaña de Alfabetización está abonado; al tiempo, con la Educación Permanente de Adultos está preparado el campo de acogida de los recursos que aún restan de aquélla y de los posibles "analfabetos residuales" y, aún más, el sistema educativo español contempla el principio de Educación Permanente según las recomendaciones internacionales. Ciertamente puede así afirmarse que las medidas tecnocráticas son eficaces - aunque no siempre eficientes-. La confusión originada porque con el término Educación Permanente hacen referencia a todo el sistema y, a la vez, a una modalidad del mismo, pierde importancia si se estiman de este modo los resultados.

Retomemos ahora la Campaña Nacional de Alfabetización. Recopilando someramente veíamos en el apartado anterior que con la reducción de plantilla, los planteamientos del Libro Blanco de 1969 y el nombramiento del Director General de Primaria como Presidente de la Junta Nacional de Lucha Contra el Analfabetismo, se venía anunciando el término de esta actuación especial. También hemos visto cómo la Ley del 70 crea las condiciones para que esto ocurra. En efecto, la Campaña Nacional de Alfabetización finaliza por Orden de 5 de Julio de 1973 (BOE del 11) " ...al cabo de 10

años de Campaña... y siguiendo los principios inspiradores de la Ley General de Educación de que la totalidad de los funcionarios pertenecientes a los cuerpos docentes se dediquen con carácter exclusivo a su propia y específica función normal" (Recuérdese que la Ley contempla Educación Permanente de Adultos pero no profesorado específico para esta modalidad).

El mismo año se crea el Programa de Educación Permanente de Adultos, (E.P.A.) por Orden de 26 de Julio de 1973 (BOE del 1-8), "dependiente de la Subdirección General de Educación Permanente y Especial". Entre el texto de estas dos disposiciones, dadas ambas por el recién nombrado ministro Julio Rodríguez Martínez, se da la paradoja de que la primera es en parte anulada por la segunda. En la primera Orden se lee: "se suprimen con efectos de 31 de Agosto próximo la totalidad de las escuelas especiales para Alfabetización de Adultos (Art.1) ...pasando (los maestros) en sus propias provincias a servir ... escuelas de régimen ordinario" (art.2). La siguiente Orden, de 26 de Julio, establece el funcionamiento del Programa de E.P.A. en "los Centros ordinarios y las escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos (Art.14) ... utilizando al máximo los recursos de que se vanía disponiendo en la extinguida Campaña de Alfabetización, y de modo especial y en la medida que sea necesario, el profesorado (PreÁmbulo), ...reglamentariamente se señalará la estructura del programa que utilizará, en lo posible, los recursos

materiales y personales adscritos a la Campaña Nacional de Alfabetización y a las escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos, que se surtieron por Orden de esta fecha" (Art.2). Tras establecer que el programa actuará a través de Aulas de E.P.A. que "podrán funcionar en los Centros ordinarios y las antiguas escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos" (Art.4.1) y de "Círculos de Promoción Cultural", ordena que las Delegaciones Provinciales "...adscribirán a los Maestros Alfabetizadores ... a los Círculos y a las Aulas" (Art. 5.1).

La lectura de los dos textos completos produce confusión y perplejidad. El tono de provisionalidad que imprimen algunas frases, como "hasta que se promulguen las oportunas disposiciones" no logra clarificar la situación acerca del funcionamiento de centros y adscripción de profesores. Aunque en este caso, lógicamente, se aplicó la norma posterior, no deja de ser un ejemplo de inseguridad en las disposiciones. Por otra parte, la Orden de 26 de Julio resuelve un problema concreto, pero no sienta procedimiento para la incorporación del profesorado a E.P.A. Se inicia así la confusión sobre la situación profesional y las condiciones en las que desempeñan su trabajo los profesores de E.G.B. dedicados a Adultos.

## 2.1.: El Alumnado y el Profesorado de Educación Básica de Adultos.

### al El Alumnado

Finalizada la Campaña Nacional de Alfabetización y promulgada la Ley del 70 el alumnado de Educación Permanente de Adultos tendría que comprender los niveles de educación básica y las dos modalidades de enseñanzas medias: Bachillerato y Formación Profesional.

Los sucesivos recortes de objetivos y dotaciones en el desarrollo de dicha Ley dejaron reducida la E.P.A. a tres ciclos de educación básica. En esta situación es decisivo el hecho de que el profesorado inicialmente asignado a E.P.A. procediera de la extinguida Campaña de Alfabetización y que pertenezca, hasta 1990, al cuerpo de profesores de E.G.B. Por ello, inevitablemente, al estudiar el alumnado aparecerán simultáneamente datos del profesorado.

El 6 de Octubre de 1973, por Resolución de la Dirección General de Personal publicada en el BOE del 17 se establece la plantilla inicial del profesorado que en cada Provincia "han de atender los servicios del programa de Educación Permanente de Adultos" y que serán seleccionados "con carácter provisional... entre los maestros que con carácter de propiedad definitiva venían sirviendo en la

Provincia en la Campaña de Alfabetización" (Art. 2). El contenido del programa de E.P.A., "sus enseñanzas", se va así definiendo por defecto. Porque la Ley del 70 se refería a E.P.A. con estudios equivalentes a E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional, y la Orden por la que se crea el programa no define en qué nivel se establecen las enseñanzas, pero, heredando los recursos de la Campaña, la Educación de Adultos hereda también los límites en los que ha de moverse: la formación académica de nivel básico, lo que lleva implícito una función compensatoria de tipo instrumental no específica.

Esta falta de relación entre las perspectivas que presenta la Ley del 70 y su desarrollo es aún mas grave si se considera el nulo desarrollo de la investigación, planificación y evaluación anunciadas (Art. 45.1) y, por consiguiente, la pérdida de logros y recursos, la imposibilidad de avanzar. Prescindiré del resto de niveles contemplados en la ley para centrarme en el único desarrollado, el que pueden impartir los maestros, la E.G.B. Ya vimos que la plantilla de la Campaña (5.000 maestros) quedó reducida a la mitad en 1968. Pues bien, en la Resolución por la que se crea la plantilla de E.P.A. vuelven a ser menos de la mitad, exactamente 1.000. Esta nueva reducción no se explica de ningún modo en los documentos legales. Una explicación posible es la falta de cobertura entre el 70 y el 73 y, después, la condición de propiedad definitiva.

Pero sí, como se viene afirmando, el analfabetismo ha descendido considerablemente, el objetivo de E.P.A. es mucho más amplio: que los adultos cursen estudios equivalentes a E.G.B. y adquieran el Graduado Escolar, por consiguiente deberían serlo los recursos también. Como dato referencial aportaré las cifras sobre el nivel de instrucción de la población adulta más cercanas a 1973, es decir, las del Padrón Municipal de habitantes de 1975, según el cual puede interpretarse que, entre 14 y 74 años las personas sin alfabetizar eran 1.641.333, las que no tenían Certificado de Estudios Primarios 9.379.687 y las que no tenían Graduado Escolar 9.475.307. <sup>7</sup>

Pero no sólo se reducen los recursos correspondientes a unas metas ya recortadas, además, tales recursos se distribuyen sin ningún criterio explícito. Es precisamente al tratar de descubrir las razones de esta distribución cuando encuentro que la asignación de la plantilla inicial de maestros de E.P.A. a las Provincias es arbitraria, ya

---

<sup>7</sup> Datos elaborados por RUBIO, R. (1980): Educación de Adultos hoy. Madrid. Ed. Popular.

Hay un fuerte desajuste entre los datos del Padrón Municipal de habitantes de 1975 y los del Libro Blanco de 1969 que no es posible explicar por los seis años de diferencia. Según el Libro Blanco los analfabetos en el 68 eran 640.000; por ellos, se amplió la Campaña hasta 1973, fecha en que se consideran "logrados plenamente los objetivos". Las cifras tampoco se aproximan acudiendo a reducir la edad. En 1975 las personas sin alfabetizar entre 14 y 59 años son 956.679. Carezco de datos objetivos para explicar estas diferencias, pero, teniendo en cuenta que los datos del Padrón de 1975 han mostrado estabilidad respecto al Censo y Padrón posteriores, parece evidente que las cifras del Libro Blanco, aparentemente objetivas, no eran correctas.

que no guarda relación alguna con el criterio de necesidad que se había venido aplicando, es decir, con el número de personas adultas sin alfabetizar o sin Educación Básica.

En el Cuadro 2.1 (Pág. 112-113) se observa que la relación personas entre 14 y 74 años sin alfabetizar /maestro presenta una gran dispersión. La relación más baja la tienen Cádiz: 719, Madrid: 728 y Santa Cruz de Tenerife: 729. La peor situación se produce en Baleares: 14.329, Coruña: 11.396 y Huelva: 8.354.

Sorprende, entre otras, la comparación entre Cádiz y Huelva. A la primera, con 63.307 personas sin alfabetizar se le asignan 88 maestros en plantilla, mientras que a la segunda "le tocan" 4 maestros para 33.415. Tampoco es comprensible que a Coruña se le asignen 4 maestros y a las otras tres provincias gallegas 18 ó 19, teniendo, como era de prever, mayor población destinataria La Coruña. La comparación entre las provincias de una misma región no aclara nada aplicada en otras regiones. Aunque las diferencias son mas bajas, se mantienen.

El criterio con menor dispersión es la comparación entre las cuatro provincias más pobladas: Madrid, Barcelona, Valencia y Sevilla. Pero si se extiende a población total provincial vuelven a dispararse las diferencias entre las provincias menos pobladas.

La comparación realizada en el Cuadro 2.2 (Pág. 114-115), teniendo en cuenta las personas entre 14 y 74 años que no han obtenido el Certificado de Estudios Primarios (C.E.P.), no aporta mayor coherencia a la distribución de maestros. Aunque en este caso se incorporen otras provincias a las que manifestaban los valores extremos en el cuadro anterior: Cautín entre los valores favorables y León, Tarragona y Vizcaya entre las de situación más desfavorable; todo parece indicar que, por el momento, la única nivelación posible será la que se produzca por azar.

Parecida situación refleja el Cuadro 2.3 (Pág. 116-117) referido a las personas sin Graduado Escolar en la misma franja de edad, 14-74 años.

Las diferencias son igualmente discriminatorias entre provincias si se halla la relación adulto/profesor sumando los tres ciclos de Educación Básica de Adultos, como puede verse en el Cuadro 2.4 (Pág. 118-119). <sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Siendo fiel al criterio de comparación elegido no incluyo en el comentario las ciudades a las que no se les asigna ningún maestro. Lógicamente se encuentran entre las más desfavorecidas y su situación debería considerarse en base al número de personas adultas sin los correspondientes niveles de educación básica.

CUADRO 2.1 Relación Adultos Sin Alfabet./Profesor: 1973

Provincia	Profesorado	Ad. Sin Alf.	Ad.S.A./Prof.
Alava	0	3.266	-
Albacete	18	22.238	1.235
Alicante	18	50.239	2.791
Almería	11	28.678	2.607
Ávila	4	6.773	1.693
Badajoz	27	53.477	1.980
Baleares	2	28.658	14.329
Barcelona	71	160.218	2.257
Burgos	4	5.496	1.372
Cáceres	19	33.174	1.746
Cádiz	88	63.307	719
Castellón	14	19.975	1.427
Ceuta	3	6.586	2.195
Ciudad Real	36	45.144	1.254
Córdoba	50	61.103	1.222
Coruña	4	45.583	11.396
Cuenca	10	17.137	1.713
Gerona	0	14.312	-
Granada	33	58.336	1.768
Guadalajara	6	4.693	782
Guipúzcoa	4	9.182	2.295
Huelva	4	33.415	8.354
Huesca	2	5.486	2.743
Jaén	50	62.960	1.259
León	2	11.433	5.716
Lérida	4	9.981	2.495
Logroño	2	4.238	2.119

(Continúa)

Cuadro 2.1 Relación Adul. Sin Alf./Prof.: 1973 (Cont.)

Provincia	Profesorado	Ad. Sin Alf.	Ad.S.A./Prof.
Lugo	19	23.239	1.223
Madrid	182	132.584	728
Málaga	19	64.605	3.400
Melilla	2	5.968	2.984
Murcia	22	58.979	2.681
Navarra	3	7.948	2.649
Orense	19	21.609	1.137
Oviedo	8	16.065	2.008
Palencia	2	3.196	1.598
Palmas, Las	32	40.453	1.264
Pontevedra	18	35.722	1.985
Salamanca	5	7.548	1.510
Santa C.T.	56	40.725	727
Santander	0	5.911	-
Segovia	2	1.901	950
Sevilla	65	103.271	1.589
Soria	2	1.678	839
Tarragona	2	2.771	1.385
Teruel	0	6.685	-
Toledo	17	35.419	2.083
Valencia	19	81.667	4.298
Valladolid	3	10.901	3.634
Vizcaya	4	18.357	4.589
Zamora	3	7.248	2.416
Zaragoza	10	21.844	2.184

Elaboración propia. Fuentes:

- Resolución 6-X-73 (BOE de 17)

- Padrón Municipal de Habitantes de 1975, según datos elaborados por RUBIO, R. (1980) op. cit.

CUADRO 2.2 Relación Adultos Sin Cert.Esc./Profesor: 1973

Provincia	Profesorado	Ad.Sin C.E.	Ad.S.C.E./Prof.
Alava	0	40.755	-
Albacete	18	123.502	6.861
Alicante	18	309.282	17.182
Almería	11	141.119	12.829
Avila	4	46.098	11.524
Badajoz	27	238.320	8.827
Baleares	2	162.509	81.254
Barcelona	71	975.617	13.741
Burgos	4	63.201	15.800
Cáceres	19	143.980	7.577
Cádiz	88	302.129	3.433
Castellón	14	113.186	8.084
Ceuta	3	10.372	3.457
Ciudad Real	36	181.756	5.049
Córdoba	50	254.035	5.080
Coruña	4	375.565	93.891
Cuenca	10	80.169	8.017
Gerona	0	85.539	-
Granada	33	254.631	7.716
Guadalajara	6	37.091	6.182
Guipúzcoa	4	130.126	32.531
Huelva	4	136.156	34.039
Huesca	2	54.192	27.096
Jaén	50	247.917	4.958
León	2	117.156	58.578
Lérida	4	71.705	17.926
Logroño	2	51.094	25.547

(Continúa)

Cuadro 2.2 Relación Ad. Sin Cert. Esc./Prof.: 1973 (Cont.)

Provincia	Profesorado	Ad. Sin C.E.	Ad. S. C. E. /Prof.
Lugo	19	135.357	7.124
Madrid	162	769.308	4.227
Málaga	19	207.296	15.121
Melilla	2	10.040	5.020
Murcia	22	242.871	12.858
Navarra	3	86.954	28.984
Orense	19	179.598	9.452
Oviedo	8	263.669	32.958
Palencia	2	26.842	13.421
Palmas, Las	32	186.210	5.819
Pontevedra	18	266.717	14.817
Salamanca	5	48.020	9.604
Santa C.T.	56	204.445	3.651
Santander	0	78.022	-
Segovia	2	22.846	11.423
Sevilla	65	432.042	6.647
Soria	2	14.620	7.310
Tarragona	2	98.447	49.223
Teruel	0	45.390	-
Toledo	17	189.195	11.129
Valencia	19	477.325	25.122
Valladolid	3	78.157	26.052
Vizcaya	4	223.994	55.998
Zamora	3	56.334	18.778
Zaragoza	10	168.719	16.872

Elaboración propia. Fuentes:

- Resolución 6-X-73 (BOE de 17)
- Padrón Municipal de Habitantes de 1975, según datos elaborados por RUBIO, R. (1980) op. cit.

CUADRO 2.3 Relación Adultos Sin Grad. Esc./Profesor: 1973

Provincia	Profesorado	Ad. Sin Gr.E.	Ad.S.Gr.E./Prof.
Alava	0	82.877	-
Albacete	18	58.575	3.254
Alicante	18	265.295	14.738
Almería	11	64.641	5.876
Ávila	4	70.760	17.690
Badajoz	27	112.851	4.180
Baleares	2	153.586	76.793
Barcelona	71	1.329.416	18.724
Burgos	4	118.211	29.533
Cáceres	19	98.351	5.176
Cádiz	88	161.170	1.831
Castellón	14	125.15	8.940
Ceuta	3	13.257	4.419
Ciudad Real	36	78.509	2.181
Córdoba	50	113.921	2.278
Coruña	4	235.968	58.992
Cuenca	10	47.754	4.775
Gerona	0	170.338	-
Granada	33	116.250	3.523
Guadalajara	6	45.330	7.555
Guipúzcoa	4	227.235	56.808
Huelva	4	78.891	19.723
Huesca	2	75.701	37.850
Jaén	50	86.035	1.721
León	2	195.109	97.554
Lérida	4	131.102	32.775
Logroño	2	82.369	41.184

(Continúa)

Cuadro 2.3 Relación Ad. Sin Grad.Esc./Prof.:1973 (Cont.)

Provincia	Profesorado	Ad. Sin Gr.E.	Ad.S.Gr.E./Prof.
Lugo	19	120.486	6.341
Madrid	182	1.065.342	5.854
Málaga	19	169.618	8.927
Melilla	2	10.979	5.489
Murcia	22	160.202	7.282
Navarra	3	173.515	57.838
Orense	19	95.258	5.013
Oviedo	8	371.513	46.439
Palencia	2	83.045	41.522
Palmas, Las	12	103.986	3.249
Pontevedra	18	206.827	11.490
Salamanca	5	156.146	31.229
Santa C.T.	56	118.723	2.120
Santander	0	196.063	-
Segovia	2	58.765	29.382
Sevilla	65	243.226	3.742
Soria	2	44.749	22.374
Tarragona	2	169.661	84.830
Teruel	0	51.927	-
Toledo	17	74.069	4.357
Valencia	19	553.462	29.130
Valladolid	3	154.176	51.392
Vizcaya	4	365.802	91.450
Zamora	3	88.750	29.583
Zaragoza	10	206.023	20.602

Elaboración propia. Fuentes:

- Resolución 6-X-73 (BOE de 17)

- Padrón Municipal de Habitantes de 1975, según datos elaborados por RUBIO, R. (1980) op. cit.

CUADRO 2.4 Relación Adultos Con Titulación Inferior a Graduado Escolar/Profesor: 1973

Provincia	Profesorado	Ad.T.I.a G.E.	A.T.I.G.E./Prof.
Alava	0	126.898	-
Albacete	18	204.315	11.351
Alicante	18	624.816	34.712
Almería	11	234.438	21.313
Ávila	4	123.631	30.908
Badajoz	27	404.648	14.987
Baleares	2	344.753	172.376
Barcelona	71	2.465.251	34.722
Burgos	4	186.908	46.727
Cáceres	19	275.505	14.500
Cádiz	88	526.606	5.984
Castellón	14	258.315	18.451
Ceuta	3	30.215	10.072
Ciudad Real	36	305.409	8.484
Córdoba	50	429.059	8.581
Coruña	4	657.116	164.279
Cuenca	10	145.060	14.506
Gerona	0	270.189	-
Granada	33	429.217	13.007
Guadalajara	6	87.114	14.519
Guipúzcoa	4	366.543	91.636
Huelva	4	248.462	62.115
Huesca	2	135.379	67.689
Jaén	50	396.912	7.938
León	2	323.698	161.849
Lérida	4	212.788	53.197
Logroño	2	137.701	68.850

(Continúa)

Cuadro 2.4 Rel. Ad.Tit.Inf.Grad.Esc./Prof.: 1971 (Cont.)

Provincia	Profesorado	Ad.T.I.a G.E.	A.T.I.G.E./Prof.
Lugo	19	279.082	14.688
Madrid	182	1.967.234	10.809
Málaga	19	521.519	27.448
Melilla	2	26.987	13.493
Murcia	22	502.054	22.821
Navarra	3	268.417	89.472
Orense	19	296.465	15.603
Oviedo	8	651.247	81.406
Palencia	2	113.083	56.541
Palmas, Las	32	330.649	10.333
Pontevedra	18	509.266	28.293
Salamanca	5	211.714	42.343
Santa C.T.	56	363.893	6.498
Santander	0	279.996	-
Segovia	2	83.512	41.756
Sevilla	65	778.559	11.978
Soria	2	61.047	30.523
Tarragona	2	270.879	135.439
Teruel	0	104.002	-
Toledo	17	290.683	17.570
Valencia	19	1.112.454	58.550
Valladolid	3	243.234	81.078
Vizcaya	4	608.153	152.038
Zamora	3	152.332	50.777
Zaragoza	10	396.586	39.659

Elaboración propia. Fuentes:

- Resolución 6-X-73 (BOE de 17)

- Padrón Municipal de Habitantes de 1975, según datos elaborados por RUBIO, R. (1980) op. cit.

## b) El Profesorado

Ante estos datos parecen ya lejanas, -aunque sólo pasaran tres años- las declaraciones de la Ley del 70 acerca de la planificación de actividades de E.P.A. según investigaciones sobre necesidades (Art.45.1).

En Madrid, los 182 maestros asignados a E.P.A. trabajan en cuatro centros específicos y en las actuaciones establecidas por convenios con los Departamentos del Ejército, Cultura y con la Congregación de Religiosas de María Inmaculada (ver Anexo II). Esta situación se mantiene hasta que en 1981, por Orden de 23 de Noviembre (BOE 2 de 12), se establece que las recién creadas Juntas Provinciales "abrirán concurso público para cubrir las vacantes existentes en los Centros públicos de Educación Permanente de Adultos. Vacantes que con esta misma orden tienden a incrementarse. Durante los ocho años siguientes las vacantes se cubren por profesorado de E.G.B. en distintas situaciones administrativas: comisiones de servicio, propiedad provisional, interinos.

La Orden Ministerial de 8 de Mayo de 1989 (BOE del 10), que deroga la anterior, abre la posibilidad de que la Educación de Adultos sea impartida "por funcionarios de los distintos cuerpos docentes no universitarios" (Art.9.1), la provisión de los puestos se hará "por concurso de méritos que será objeto de regulación específica por el M.E.C."

(Art.9.2 . Pero, la Orden no hace referencia a ninguna capacitación especial del profesorado, queda aún pendiente el reto de la formación del profesorado que, como ya vimos, establecía la Ley del 70.

De acuerdo con la Orden de 1989 se hacen públicas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia de fecha 19 de Noviembre de 1990 las "relaciones de puestos de trabajo docentes de carácter singular, referidos a los centros de Educación de Adultos", según Resolución de 25 de Abril de 1990 de la Comisión Interministerial de Retribuciones. En estas relaciones puede comprobarse que la tendencia marcada en los inicios del Programa de E.P.A. permanece: la plantilla está formada casi exclusivamente por maestros.

La duda razonable es si en estas condiciones es lógico esperar que la oferta educativa pueda realmente modificarse de acuerdo con el nuevo modelo que proclama la referida Orden de Mayo 89 "...dejar de ser Centros para impartir exclusivamente la E.G.B. ...para convertirse en impulsores y dinamizadores de una más amplia oferta educativa que satisfaga las concretas necesidades ocupacionales, de readaptación profesional, culturales, etc., de la población adulta de un determinado ámbito geográfico". (Preámbulo).

¿Cuál es la nueva situación de la plantilla del profesorado de los Centros de Educación de Adultos?. Me

referiré, más que a las intenciones, a datos concretos de la Resolución antes citada (Abril, 1990) y estudiaré:

- a) Su evolución desde la Resolución de Octubre de 1971.
- b) Su distribución en relación a los datos actuales de Educación Básica de Adultos ya que el profesorado de este nivel representa el 96% de la plantilla.
- c) Su estabilidad o inestabilidad en función de los puestos vacantes.

Para poder establecer comparaciones considerará sólo las Provincias gestionadas por el MEC, excluyendo las Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias educativas. Por la misma razón mantendré la antigua división provincial.

El Cuadro 2.3 (Pág. 123-124) muestra un considerable incremento de la plantilla -del orden del 175%- durante los últimos 17 años. No se aprecian, por Provincias, relaciones significativas entre el número asignado en 1973 y el actual. Se mantiene la fuerte asignación de maestros, pero merece destacar la incorporación de profesorado procedente de F.P. (34) y de Secundaria (14) que valoro como positiva aunque, obviamente insuficiente y tardía, porque, como vimos, es un mandato que ya establecía la Ley del 70 implícitamente al establecer esta enseñanza para personas adultas.

CUADRO 2.5

Profesorado en E.P.A: 1973/1990

Provincia	Número de plazas 1990			1973
	Maestros	P.T.F.P.	P.E.S.	P.E.G.B.
Albacete	50	2	-	18
Asturias	61	2	1	8
Avila	25	1	-	4
Badajoz	72	1	-	27
Baleares	58	4	1	2
Burgos	15	2	1	4
Caceres	62	1	-	19
Cantabria	12	1	1	0
Ceuta	21	1	-	3
Ciudad R.	64	1	1	16
Cuenca	12	1	-	10
Guadalajara	35	1	-	6
Huesca	16	4	1	2
León	41	2	-	2
Madrid	392 (*)	2	2	182
Melilla	11	-	-	2
Murcia	81	2	1	22

(Continúa)

Cuadro 1.5 Profesorado en E.P.A.: 1973/1990 (cont.)

Provincia	Número de plazas 1990			1973
	Maestros	P.T.F.P.	P.E.S.	P.E.G.B.
Palencia	24	2	-	2
Rioja	28	1	-	2
Salamanca	44	2	1	5
Segovia	40	1	1	2
Soria	26	1	1	2
Teruel	14	1	1	0
Toledo	48	1	-	17
Valladolid	44	3	-	3
Zamora	32	2	1	3
Zaragoza	75	5	2	10
Totales	1.505 (1)	53	16	193

P.T.F.P.= Prof. de Taller en Formación Profesional

P.E.S. = Prof. Educación Secundaria

P.E.G.B.= Prof. Educación General Básica

Elaboración propia.

Fuentes:

Plantilla 1.973, Res. de 6-X-73 (BOE de 17)

Plantilla 1.990, Res. de 25-IV-90 (BOMEC 19 de 11)

(\*) Incluye 85 plazas del Convenio M.E.C./C.A.M.

(1) Incluye plazas de Centros oficialmente creados y en trámite de creación.

En el Cuadro 2.6 (Pág. 126-127) analizo la distribución de profesores por Provincias hecha en 1990 siguiendo el criterio aplicado en 1973, es decir, la relación entre el número de personas adultas con niveles de instrucción inferiores al Graduado Escolar y el número de profesores asignado a cada Provincia. Si bien, en este caso no hallaré la relación entre cada uno de los niveles por entender que todos los inferiores al Graduado Escolar (y en un futuro próximo a Secundaria Obligatoria) deben ser atendidos por este profesorado. Los datos referidos a posibles destinatarios se refieren a personas de 15 y más años.

Si comparamos la relación entre el total de personas adultas con estudios inferiores al Graduado Escolar y el número de maestros por Provincia en 1.973 (Cuadro 2.4, pág. 118-119) y en 1990 (Cuadro 2.6, pág. 126-127), observaremos que la dispersión en esta última es muy inferior a la de 1973, y que todas las Provincias gestionadas por el M.E.C. tienen asignados profesores. Como se aprecia en el Cuadro 2.7, pág 128, se ha producido una importante corrección de las diferencias.

CUADRO 2.6 Adultos con niveles inferiores a Graduado Escolar

Provincia	Profesores	Adultos				Total Destinatarios por Profesor
		Sin Alfab.	Sin C.E.	Sin G.E.	Inf. a G.E.	
Aibacete	50	20.151	135.374	41.709	197.234	3.945
Asturias	61	11.165	250.530	128.303	589.998	9.672
Avila	25	5.607	38.803	65.742	110.152	4.406
Badajoz	72	43.273	241.113	98.173	382.559	5.313
Baleares	58	19.867	141.342	188.921	350.130	6.036
Burgos	35	2.848	92.407	92.112	187.367	5.353
Cáceres	62	26.280	146.733	77.085	250.098	4.034
Cantabria	32	3.558	93.362	168.476	265.396	8.294
Ceuta	21	3.869	17.633	9.001	30.503	1.453
Ciudad R.	64	37.025	180.313	63.745	281.083	4.392
Cuenca	32	14.257	75.488	45.658	135.403	4.231
Guadalajara	35	4.326	53.822	25.305	83.453	2.384
Huesca	36	4.580	57.743	55.148	117.471	3.263

(Continda)

Cuadro 2.6 Adultos con niveles inferiores a Graduado Escolar (continuación)

Provincia	Profesores	Sin Alfab.	Sin C.E.	Sin G.E.	Inf. a G.E.	Tot. Dest. /Pr.
León	41	7.854	131.692	158.332	297.878	7.265
Madrid	392	80.864	983.931	937.163	2.001.958	5.107
Melilla	13	4.097	10.644	8.608	23.349	1.796
Murcia	81	37.609	321.475	156.387	515.471	6.364
Palencia	24	2.103	24.362	78.811	105.276	4.386
Rioja	28	4.156	57.901	83.779	145.836	5.208
Salamanca	44	6.331	76.690	116.613	199.634	4.537
Segovia	40	1.094	33.481	49.497	84.072	2.102
Soria	26	1.109	33.273	23.615	57.997	2.231
Teruel	34	4.617	49.172	46.391	100.180	2.946
Toledo	48	28.599	177.269	82.564	288.430	6.009
Valladolid	44	5.212	114.542	123.130	242.884	5.520
Zamora	32	5.848	76.391	55.871	138.110	4.316
Zaragoza	75	13.042	171.339	253.244	437.625	5.835

Elaboración Propia. Fuentes: I.N.E. Padrón Municipal de Habitantes. Abril 1986.  
M.E.C. Resolución 25-IV-1990 (BOME C 19.11)

CUADRO 2.7

Territorio de gestión directa del M.E.C.<sup>9</sup>

Año	Plantilla maestros	P. adultas estudios inf.G.E.	Relación destinatario/maestro	Desviación típica/media arit.
1973	393	7.788.047	19.817	1'1256
1990	1.505	7.619.544	5.063	0'3158

Elaboración propia. Fuentes:

. Padrón Municipal de Habitantes, 1975 y 1986.

. RUBIO, R. (1980): Op. cit.

. Resoluciones de 6 de Octubre de 1973 (BOE de 17) y de 25 de Abril 1.990 (BOMECE de 19-11).

La relación media número de destinatarios por profesor es en 1990, como la cuarta parte de lo que era en 1973. En este año la distribución era muy dispersa, la desviación típica era mayor que la media aritmética y había provincias sin profesores, otras con una relación destinatario/profesor muy alta (Baleares: 172.376) y otras con una relación menor (Madrid: 10.809; Ciudad Real: 8.484). En 1990 se han producido importantes mejoras en la distribución que es bastante homogénea en general, con una desviación típica menor que un tercio de la media, coeficiente de variación de 0'3158. Puede afirmarse, por tanto, que la asignación del profesorado de Educación Básica de Adultos ha mejorado sustancialmente en el

<sup>9</sup> Para hallar la Desviación típica media de la distribución entre provincias en 1973 he deducido los destinatarios correspondientes a las provincias a las que no se les asignó ese año ningún profesor, (Teruel y Cantabria).

territorio gestionado por el MEC, tanto en cantidad como en su distribución, desde 1973 hasta la fecha. Sigue pesando en esta plantilla la asignación de profesorado de básica, con olvido, casi total, de Formación Profesional y Secundaria.

Tomaré ahora el concurso de traslados convocado por Orden de 21 de Enero de 1991 (BOE del 28), para estudiar, por comparación con la plantilla por provincias de la Resolución de 1990, el tercer aspecto señalado, es decir, el de estabilidad-inestabilidad del profesorado. Me referiré sólo al cuerpo de Maestros (no al de Formación Profesional ni al de Secundaria), ya que sólo estas plazas son las convocadas en la citada Orden. (Cuadro 2.8, pág. 130-131).

Este rasgo de la plantilla de los Centros de Educación de Adultos es más complejo que los anteriores y también más difícil de valorar. Más complejo porque ante la total ausencia de formación inicial y la escasa formación continua del profesorado, la estabilidad se ha convertido en una cierta garantía de conocimientos profesionales, -los que puede dar la experiencia- en esta modalidad. Así, categorías aparentemente distintas, como la laboral, profesional y formativa, interactúan en la práctica e inciden en distintos aspectos curriculares, como docencia, planificación, metodología, trabajo en equipos docentes...

CUADRO 2.8

Estabilidad-Inestabilidad del Profesorado

Provincia	Plazas de Maestros		
	En Plantilla	Vacantes	Cubiertas o no convocadas
Albacete	50	39	11
Asturias	61	38	23
Avila	25	20	5
Badajoz	72	51	21
Baleares	58	40	18
Burgos	15	19	16
Cáceres	62	31	31
Cantabria	12	27	5
Canta	21	16	5
Ciudad R.	64	32	32
Cuenca	12	24	8
Guadalajara	35	24	11
Huesca	36	28	8
León	41	21	20
Madrid	392	249	143
Mejilla	13	13	0
Mercia	81	65	16

(Continúa)

Cuadro 2.8 Estabilidad-Inestabilidad del Profesorado  
(continuación)

Provincia	Plazas de Maestros		
	En Plantilla	Vacantes	Cubiertas o no convocadas
Palencia	24	17	7
Rioja	28	16	12
Salamanca	44	25	19
Segovia	40	29	11
Soria	26	16	10
Teruel	34	28	6
Toledo	48	31	17
Valladolid	44	38	6
Zamora	32	18	14
Zaragoza	75	64	11
<b>Totales</b>	<b>1.505</b>	<b>1.019</b>	<b>486</b>

Elaboración propia.

Fuentes:

Resolución 25 Abril 1990 (BOME 19 del 11).

Orden 21 Enero 1991 (BOE del 28).

Y más difícil de valorar porque, salvo las dos disposiciones legales ya citadas, el sistema de provisión de puestos -y las consiguientes situaciones administrativas del profesorado oficial de personas adultas- ha sido muy heterogéneo y cambiante y no siempre hecho público en Boletines Oficiales. Por esto, hay una gran falta de datos objetivos y de estudios tanto en lo referido a Provincias como al conjunto del MEC.

El número de plazas consideradas vacantes en el concurso que vengo estudiando, se corresponde con el de profesoras y profesores en situación inestable (Comisión anual de servicio, interinos y propietarios provisionales en su mayoría). Por otra parte, el número de vacantes en relación con la plantilla de cada provincia, puede dar una idea de la envergadura de los cambios en los equipos docentes que generará este concurso y, sobre todo, de la trascendencia de las medidas, que se adoptan provisionales y que se tornan permanentes. Porque, aunque no hay estudios precisos elaborados y difundidos es probable que, al menos en Madrid, más del 60% de las vacantes del 91 estuviesen ocupadas por profesores con una permanencia de entre 10 y 5 años en la misma plaza.

Salvo casos excepcionales, en 1991 han salido a concurso todas las plazas ocupadas en propiedad no definitiva, en Centros, creados y no creados, fijos e itinerantes. Por lo que deduzco que el profesorado que

permanecerá en los Centros procede en su mayoría de la Resolución de 1973 o de Concursos hechos al amparo de la Orden de 1981. De lo anterior puede deducirse que las plazas estables de los centros son, hasta el momento, aproximadamente el 30% de la plantilla creada. (ver Cuadro 2.8, pág. 130-131).

Estos matices son fundamentales para valorar la situación del profesorado de personas adultas en relación con la formación, la experiencia y la estabilidad. Con aspectos no sólo profesionales sino también laborales y administrativos, (Popkewitz 1990), cuya consideración es imprescindible para desarrollar cualquier currículo de Educación de Adultos y, desde luego, para diseñar y poner en marcha cualquier reforma.

El baremo de valoración de méritos del Concurso tiene en cuenta la experiencia en Educación de Personas Adultas, pero no así la trayectoria en un proyecto educativo, con un equipo concreto en un territorio determinado. Tampoco tiene en cuenta la formación impartida o recibida y acreditada por instituciones o administraciones educativas distintas del M.E.C. y la Universidad. Como resultado muchos de los actuales equipos de Centro o Comarca quedarán disgregados, aunque es probable que parte de sus componentes puedan seguir trabajando en Educación de Adultos en las distintas actuaciones de la Provincia.

Del análisis de la situación de esta plantilla desde su creación en 1973, resulta que la misma ha experimentado un cambio cuantitativo importante -crecimiento del 375%- y que la decisión de resolver por concurso de méritos la inestabilidad de más de 10 años origina la ruptura de equipos docentes, con la consiguiente pérdida de calidad pedagógica y de adaptación a las características del ámbito territorial en el que se venía trabajando.

La previsible mayor estabilidad y ordenación de esta plantilla, aunque necesaria, no es suficiente si no va acompañada de un mayor esfuerzo de evaluación y planificación, haciendo los reajustes necesarios en función de las necesidades formativas de las personas adultas, tanto académicas como profesionales y socioculturales. Esto es particularmente importante en estos momentos en que se empieza a incorporar profesorado de otros niveles y modalidades a la Educación de Adultos.

Uno de los ámbitos más descuidados y que mayor empuje, coordinación e iniciativa requiere de las administraciones educativas y la Universidad es el referido a la formación inicial y permanente del profesorado en esta modalidad. En esto puede afirmarse que el mandato de la Ley del 70: "establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género" está sin desarrollar. La alternativa de incorporar la formación permanente a la red general de formación del

profesorado en cada provincia (CEP) e interprovincias debe ser, en primer lugar, dotada, puesto que no hay coordinadores de área de Educación de Adultos en los CEP, salvo contadas excepciones; en segundo lugar adaptada a las peculiaridades de esta intervención docente, no sólo para el profesorado que depende del MEC, sino para todo el que se dedica a ella en un ámbito territorial. Las experiencias ya iniciadas de descentralizar los recursos de formación deben ser evaluadas, y mejoradas; las posibilidades que representan otras organizaciones con programas afines (Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, Universidades Populares, Escuelas Populares, Universidad) deben ser potenciadas y coordinadas evitando la duplicidad y pérdida de esfuerzos.

## 2.2.: Objetivos Educativos y Orientaciones Pedagógicas

En la Ley General de Educación de 4 de Agosto de 1970, tras declarar que "generalmente se ha ido a la zaga de la presión social", se dice que el sistema educativo nacional ha de "proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población... para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación", siendo responsabilidad del Estado "...la función esencial de formular la política de este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y Centros... Se trata, en última instancia, de construir un

sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles" (Preámbulo).

En lo referido a la Educación de Personas Adultas, como ya vimos, estos objetivos se concretan en el Capítulo IV en enseñanzas relativas a lo que habrían de ser las tres áreas fundamentales de Educación de Adultos: formación básica, para el trabajo y para la participación cívica y social. Pero si la Ley acertó en los ámbitos no fué así en lo relativo a los niveles; en estos se pretendió -enseñanzas medias- más de lo que se desarrolló -educación básica- o se podía desarrollar con los presupuestos que la propia Ley dejó sentados. Además este nivel se alcanzó de modo insuficiente, sin estar a la altura del compromiso adquirido por los poderes públicos de posibilitar la adquisición del nivel básico de escolarización a todas las personas adultas, de forma gratuita, en el período de implantación de la Ley.

En estos hechos influyen, como vimos, de una parte la poca decisión y la ambigüedad de la propia Ley al definir el profesorado, los centros y las enseñanzas concretas para personas adultas y, de otra parte, que el comienzo fuese tarde y sólo con los recursos de la Campaña de Alfabetización. Quizá esto fué así porque ante la precariedad de los medios la prioridad se puso no en el

compromiso sino en la obligación, es decir en la escolarización obligatoria hasta los 14 años.

Este sesgo inicial se convirtió en única tendencia hasta 1989, como veremos enseguida al analizar las disposiciones que desarrollan la Ley del 70 en este aspecto. Entre todas ellas destacan, por su grado de incidencia y permanencia, las Orientaciones Pedagógicas del 74. Fueron aprobadas por Orden de 14 de Febrero (BOE de 5 de Marzo). Aunque aceptadas con desigual suerte, hoy es indiscutible que este documento representa el esfuerzo más serio de los realizados para impulsar un currículo de Educación de Adultos a través de una teoría educativa respaldada legalmente.

Las Orientaciones constan de seis partes: Introducción, Objetivos Generales, Estructura, Bases de Programación, Organización de Centros y Evaluación.

En la Introducción se ponen de manifiesto los principios educativos hacia los que orienta la Educación de Adultos en la línea del "movimiento de reforma internacional para la segunda mitad del siglo XX". Son supuestos inspirados básicamente en el Informe Faure,<sup>10</sup> elaborado por encargo de la UNESCO, que suponen sin duda aires renovadores y superadores de la concepción estrecha

---

<sup>10</sup> FAURE, E. (1973): Aprender a ser. Madrid, Alianza-UNESCO.

que venía predominando tanto en la forma de entender como en la de hacer la Educación de Adultos.

Sin embargo, puede apreciarse una vez más que los límites ya están puestos, las Orientaciones son "a nivel de Educación General Básica" y la separación y reducción, más allá de la intención de clarificar, marca las realizaciones definitivamente, como puede verse en los siguientes párrafos de la introducción:

"...a efectos puramente metodológicos, cabe distinguir en ella (la E.P.A.) tres grandes componentes: formación cultural y antropológica, orientación y formación profesional, formación social.

Evidentemente, la vía de la promoción académica, producto de un mejoramiento de la formación cultural, se nos ofrece como un buen camino para acceder a ese mejoramiento personal. No sólo por ser la que cuenta con una mayor tradición en nuestro país, sino por ser, en estos momentos, la más solicitada por los adultos españoles".

Con todo, y puestos ya los límites, en la introducción se presentan adecuadamente los rasgos que deben definir una acción educativa con personas adultas en función de la

situación en la que éstas se desenvuelven, y que debe ser apoyada por una serie secuenciada de supuestos entre los que cabe citar:

"- Fijación de criterios diferenciales para la correcta aplicación de los métodos didácticos a cada nivel, habida cuenta de:

- a) Los intereses del adulto.
- b) Las necesidades de cierta sistematización de las nociones adquiridas.
- c) La urgencia de economizar tiempo y esfuerzo.
- d) La base experiencial que el adulto aporta.
- e) Las características psicológicas de madurez, racionalidad, originalidad, etc., que le son propias:

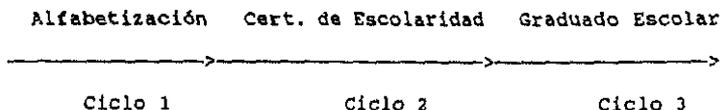
- Referencia y adaptación al ambiente próximo, así como a las necesidades de la comunidad local, el empleo, la productividad y el bienestar...

- Participación del alumno en el proceso educativo, organización y gobierno, programación y selección de contenidos y autoevaluación".

La introducción continúa desarrollando sus planteamientos con un discurso cuya similitud con el actual me ha movido a transcribir los párrafos anteriores.

En la misma línea se mantienen los objetivos que se citan en el segundo apartado y, de un modo genérico, también los ámbitos de actuación del tercero que vienen a

ser un desarrollo de los enunciados en el 70: Formación académica, profesional, personal y social. Pero inmediatamente, al seguir definiendo la estructura, queriendo compaginar el texto de la Ley y la limitación a educación básica-académica, vuelve a aparecer el retruécano y se establecen tres ciclos equivalentes respectivamente (y literalmente) a primero y segundo; tercero, cuarto y quinto; y sexto, séptimo y octavo de Educación General Básica. En la siguiente figura expreso la correspondencia con los niveles de instrucción:



Ciertamente estos tres ciclos significan ya una referencia más cerrada, como también lo son las "Bases de Programación por Áreas Educativas" (y por niveles) del apartado 4. En éstas, y a pesar de las declaraciones de flexibilidad, adaptabilidad y contextualización de sus consideraciones generales; se llega a un gran nivel de concreción de los objetivos, contenidos y metodología de cada una de las áreas establecidas en las Orientaciones: Comunicación, Social, Moral y Religión, Naturaleza, Matemática, Expresión Artística y Pretecnológica. En el folleto que publica el MEC en 1981, y en lo que he podido comprobar que ocurre en los Centros, estas áreas quedan

reducidas a cinco al retirar Religión y Pretecnológica. <sup>11</sup>

Tales especificaciones tienen por finalidad:

"Ofrecer a los educadores un material de trabajo dentro de una línea indicativa de acción, facilitándoles su tarea de programación inmediata. Estos programas deberán ajustarse no sólo a las exigencias científico didácticas aquí presentadas, sino además y de modo fundamental a:

- La realidad sociocultural en que se inserta la actividad educativa.
- Las condiciones personales ... de los grupos de formación".

Llegado este punto parece claro ya que impartir docencia para un título y, a la vez, adaptarse a un medio es tarea del educador.

¿Con qué cuentan? ¿Qué se les impone? ¿Qué se espera de los educadores de adultos?

Por un lado las Orientaciones establecen (por Orden Ministerial) objetivos, contenidos, técnicas didácticas y tipos y medios de evaluación, con un grado de concreción comparable al segundo nivel de la actual Reforma (Proyecto

---

<sup>11</sup> M.E.C. (1981): "Educación Permanente de Adultos. Cuadernos de información". Madrid, MEC.

Curricular de Centro), es decir, al profesorado le queda poca autonomía. Por otra parte a la carencia de formación específica se va añadiendo la falta de materiales curriculares, de investigaciones, de posibilidades de intercambio, que le podrían facilitar el desarrollo de un currículo orientado a la formación integral y funcional. Por último, recibe un público que, condicionado por la presión social, la experiencia anterior y la propia oferta de Educación Permanente de Adultos desea obtener un título en el menor tiempo posible.

En esta situación, lo previsible es que no haya diseño ni desarrollo curricular, que no haya contextualización ni adaptación del currículo sino adaptación al currículo. Las Bases de Programación por áreas y niveles educativos actúan en la práctica como una determinación cerrada del currículo mínimo obligatorio, realizada por personas ajenas al trabajo en los Centros, a la que el educador se adapta no tanto porque el sistema educativo ejerza un control directo, cuanto porque lo ejerce indirectamente, como afirma J. M. Alvarez, recogiendo tendencias actuales sobre el desarrollo curricular, "no hay desarrollo curricular si no se da simultáneamente el desarrollo del profesor, y con ellos, el mejoramiento de las prácticas escolares, que son prácticas sociales en la Educación". <sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> ALVAREZ MENDEZ, J.M. "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España" Rev. Educación y Sociedad, 1990, n. 6, pág. 85.

En lo relativo a las enseñanzas las Orientaciones Pedagógicas han ido completándose con instrucciones metodológicas que los correspondientes Departamentos hacían llegar a los Centros a través de Circulares y otros procedimientos. Estas directrices, al carecer del rango legal necesario, no han calado suficientemente en las prácticas curriculares.

Consecuentemente con la situación esbozada mas arriba las posibilidades de llevar adelante proyectos innovadores ha dependido fundamentalmente de la voluntad y el esfuerzo del profesorado, de la posibilidad de contar con recursos materiales y con infraestructuras complementarias de las destinadas a E.P.A. Veremos esta posibilidad en relación con los Centros y con la colaboración interinstitucional.

### 2.3.: Los Centros

La creación de Centros especiales y de grupos en centros ordinarios, tal como dispone la Ley del 70, para desarrollar la Educación de Adultos, ha pasado por diversas fases desde la puesta en marcha a la creación oficial. Las "Orientaciones Pedagógicas del 74" aportaron un conjunto de bases para la organización que permitió que comenzaran a funcionar los tres tipos de actuación previstos: Centros, Círculos y Aulas.

La distinción obedece a las distintas funciones y capacidad de actuación que se suponía podrían desarrollar las actuaciones de E.P.A., las cuales paso a representar en el siguiente esquema, según fueron aprobadas en la citada Orden de 14 de Febrero de 1974:

#### CENTRO

- \* Organiza los tres ciclos.
- \* Ofrece ciclos paralelos si hay demanda.
- \* Realiza otras actividades educativas: académicas, culturales.
- \* Funciona en horario continuado de mañana, tarde y noche.

#### CIRCULO

- \* Organiza los tres ciclos si hay demanda.
- \* Funciona en horario de tarde y noche.
- \* Imparte por lo menos un tipo de enseñanza: académica, cultural, profesional.

#### AULA

- \* Atiende un grupo reducido de alumnos.
- \* Funciona en horario de tarde y noche.
- \* Se centra en promoción académica.

Esta disposición legal impulsó la puesta en marcha de varios centros, sin embargo, su creación se demoró mucho - los primeros cuya creación consta en el Servicio de Inspección Técnica son de 1976- y se hizo de manera muy restringida. Lo anterior originó que comenzaran a funcionar centros no creados legalmente, tanto de la administración Central, como de la Autonómica sin competencias en materia educativa y en la administración local. Es importante señalar que la regulación legal de los Centros no contempla la existencia de Centros públicos que no sean de titularidad del M.E.C.; a éstos, unas veces se les aplica

la normativa de centros privados (por ejemplo algunos Centros Municipales y algunas asociaciones no lucrativas) y otras se les asimila a Centros Públicos. La Orden Ministerial de 23 de Noviembre de 1981 (BOE 2 del 12) modifica la de 1974 y establece un régimen de administración especial para los Centros Estatales de E.P.A., de acuerdo con la LOECE pero como modalidad específica. Posteriormente, con la citada Orden de 8 de Mayo de 1989, se introduce el concepto de Red de Centros Públicos de Educación de Adultos. Esta disposición incorpora una modificación sustancial en las funciones de los Centros, atribuyéndoles las de coordinación, desarrollo y extensión de la Educación de Adultos (Art. 1.2) y la de articular la oferta educativa en su ámbito territorial de actuación (Art. 2.1).

Para que se lleven a efecto las posibilidades de ordenación que abre esta Orden será necesario superar las lagunas anteriores sobre Centros de titularidad de la administración autonómica o local. Porque, por otra parte, las disposiciones jurídicas para la autorización de centros no estatales están pensadas para la empresa privada, no contemplan organizaciones del tipo de las Escuelas Populares y, según la Orden de 13 de Julio de 1978, sólo consideran enseñanzas "equivalentes a E.G.B." dejando fuera las necesidades de Formación Profesional, Bachillerato y formación social y cívica.

De lo anterior se desprende la necesidad de una regulación menos centralista y más ajustada a los tiempos presentes. Para facilitar realmente el acceso de las personas adultas a su formación integral, en su propio medio, es preciso utilizar los recursos de todo tipo de instituciones; acercar la oferta a las poblaciones y hacerla abierta y amplia, tanto en los itinerarios formativos como en los horarios, distribución de módulos curriculares y acreditaciones. Todo ello requiere una normativa que recoja la pluralidad del campo. Los continuos aplazamientos en estos aspectos normativos por parte de la administración responsable, dejando el funcionamiento a la libre interpretación y buena voluntad, añade una dificultad más a esta modalidad educativa y plantea problemas -sobre todo para las enseñanzas que conllevan titulación- que siempre repercuten directamente sobre los alumnos, sobre el profesorado y sobre la posible estructuración de la Educación de Adultos.

Al mismo tiempo, esta normativa sobre actividades presenciales de Educación de Adultos no puede seguir obviando, especialmente si se desarrolla el aspecto territorial, los recursos de otras modalidades educativas, (Radio, T.V.) ya citadas en la Ley del 70 (Cap. VI art. 47) que, de hecho, están realizando una función educativa aunque a veces poco planificada y desconectada de la modalidad presencial que podría darle nuevo valor a través de la inserción en un grupo y en un contexto.

Instituciones estatales de Educación a Distancia, como el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD), el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y otras fundaciones y organismos privados -como Radio ECCA-, son un potencial de recursos poco explotado o usado de manera aislada, como última solución. Y sin embargo pueden impulsar la salida de la Educación de Adultos hacia nuevas metas. La reforma cualitativa de la Educación a Distancia exige su vinculación a otras modalidades educativas y a los principios de adaptación a las peculiaridades del aprendizaje adulto y de contextualización territorial; exige superar el memorismo y la acumulación de contenidos poco o nada funcionales; demanda la complementariedad del grupo de aprendizaje y el espacio para aportar y contrastar el propio avance en el proceso educativo.

#### 2.4.: La Coordinación de Recursos

La Ley del 70 llamó la atención sobre la necesidad de fortalecer la "potencia conformadora de la ley" a través del "consenso social ... como garantía de adecuación de la Reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país". En parte por este espíritu y en otra por la necesidad de buscar fuentes complementarias de recursos, el M.E.C. impulsó un régimen de Conciertos y

Estatutos singulares a través del que se establecieron sucesivos convenios con los Departamentos de Trabajo (emigrantes en extranjero, P.P.O., Plan de Formación Ocupacional y otros gestionados por el INEM); Justicia (Instrucción básica de la población reclusa); Cultura (Asistencia sociocultural y educativa); Defensa (Alfabetización de reclutas).

También estableció convenios con instituciones religiosas (María Inmaculada, Radio ECCA); y, más tarde, con Comunidades Autónomas sin competencias en materia educativa (Madrid, Murcia, Extremadura); Por último ordenó un sistema de concesión de subvenciones a "Entidades colaboradoras del programa de E.P.A.". Sobre estas últimas, las disposiciones posteriores han ido ajustando los fines hasta ubicar la colaboración en un ámbito territorial; no ha ocurrido lo mismo con los módulos económicos aplicados ya que "los créditos destinados a este fin son muy escasos; apenas han aumentado desde 1973".<sup>13</sup>

En general, estas disposiciones lograron el objetivo de colaboración, no así el de coordinación y participación o consenso. Porque si las citadas medidas aportan mayores recursos para educación de adultos y que ésta se extienda en espacios distintos de la administración educativa -lo

---

<sup>13</sup> DOMINGUEZ, J.M. y GUELBENZU, B. "Aspectos legales de la educación de adultos" En: Comunidad de Madrid (1990): La Comunidad de Madrid por la Alfabetización. Madrid, C.A.M. Consejería de Educación, pág. 87.

que es un logro- al no ir acompañadas de una red de actuaciones orientadas a un público o a un territorio, se han desarrollado con frecuencia como actuaciones inconexas. En otras ocasiones, la voluntad de las personas en ellas implicadas, más allá del compromiso institucional, ha conseguido organizar una acción conjunta y mostrar el efecto multiplicador de la planificación, la distribución racional de recursos y la potenciación mutua de las actuaciones.

El problema surge porque la falta de permanencia y estabilidad suficiente para consolidar estos proyectos y resultados en los grupos, barrios, pueblos o comarcas en los que se actúa, lleva con frecuencia a la dispersión y pérdida de los resultados conseguidos con grandes esfuerzos.

Junto a la experimentación de la alternativa territorial abierta por la Orden de Mayo del 89 habrá que poner refuerzos con medidas de formación de todos los agentes implicados en un territorio, con más recursos humanos y materiales, con mejoras en la estabilidad de educadores y actuaciones y, por último, con reformas estructurales que permitan una verdadera coordinación de recursos para "el desarrollo y la extensión de la Educación de Adultos a partir de cada ámbito territorial de actuación". Demandas que, quizá, habrán de esperar el desarrollo de la nueva Ley de Ordenación General de Sistema

Educativo (LOGSE).

Retomando la Ley del 70, en su preámbulo se dice que la Reforma propugnada "habrá de realizarse previa una cuidadosa planificación ...a nivel nacional, provincial y local, basada en un mapa escolar que muestre la distribución de nuestras instituciones docentes y en estudios e investigaciones minuciosos que permitan determinar con seguridad las necesidades educativas que plantearán los próximos años y, consecuentemente, arbitrar los recursos necesarios".

Esta necesidad persiste hoy, no hay en el desarrollo de la Educación de Adultos de estos 20 años planificación territorial ni investigación prospectiva ni histórica en los cuatro ámbitos estudiados: alumnos y profesores, enseñanzas, centros y planificación de la coordinación. Consecuentemente, no se han arbitrado los recursos necesarios para hacer realidad las expectativas que la ley generó, la meta que propuso. A pesar de los intentos superadores, como por ejemplo el Libro Blanco de la Educación de Adultos, faltaron durante este tiempo normativas completas, contundentes y efectivas para hacer realidad la educación de adultos con la altura que decía el discurso oficial.

Esta conclusión, deducida del estudio de la situación formalmente ordenada, es menos pesimista si se observan en

la realidad los Centros, el profesorado, la actividad educativa. Por esto la verdadera conclusión habrá de ser quizá una especie de síntesis, un compromiso intermedio entre la hipótesis y la conclusión. Porque en Educación de Adultos, a partir de los años setenta se genera una dinámica social que, propiciada por los cambios políticos y económicos deviene en auténtico movimiento socio-cultural. Este, con cierta autonomía de funcionamiento define y ocupa el espacio que le permiten de una parte la mayor sensibilidad de los políticos hacia el tema y, de otra la indeterminación y el retraso de la legislación. De este modo se sitúa delante del conjunto normativo.

Podría decirse desde esta perspectiva que el cuerpo legislativo sobre Educación de Adultos va en estos años tras el movimiento de Educación de Adultos y Animación Sociocultural, que es éste el que impulsa la legislación. Esto implicaría, obviamente, que estas leyes, en este ámbito, más que impulsar el ejercicio del derecho a la educación vinieron a regularlo una vez conseguido éste. Con la nueva propuesta educativa que contiene la LOGSE, recientemente aprobada, las autoridades administrativas y los profesionales de este sector estamos ante el reto de disponer su desarrollo con decisión y prontitud, con el realismo y la generosidad que necesita y merece.

### 3.: LA REFORMA DE LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA LEY DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1990.

El proceso previo a la promulgación de la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en un ambiente de reforma educativa y tras las expectativas generadas por el Libro Blanco de la Educación de Adultos, abrió nuevas perspectivas en este campo. El inicial Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, que el M.E.C. hizo público en 1987, fué en parte contestado por los profesionales de Educación de Adultos porque suponía un cierto retroceso: centraba la actividad exclusivamente en la administración educativa, identificaba la Educación de Adultos con la educación básica de carácter compensatorio, no potenciaba la pluralidad y autonomía necesarias para el desarrollo de los programas, y, a pesar de esto, dejaba demasiados cabos sueltos para la improvisación, especialmente en lo relativo a la ampliación de la escolaridad obligatoria.

Las propuestas y alternativas que generó el debate fueron positivamente recogidas en el capítulo XII del Libro Blanco de la Reforma el cual, tras subsanar algunas imprecisiones, aborda prácticamente todos los ámbitos dando mayor desarrollo y concreción a lo planteado en el Libro

Blanco de la Educación de Adultos. El texto reconoce la amplitud y diversidad del campo (puntos 2 y 4) y la necesidad de autocrítica (p. 10 a 13, 42, 57), y da un adecuado tratamiento a los siguientes temas:

a) Elementos conceptuales: Educación de Adultos (p. 4, 5 y 7) tipo de aprendizaje (p. 14, 17), valor y nueva concepción de la educación básica (p. 43).

b) Elementos curriculares: Bloques de un currículo de base (p. 44, 45), contextos del aprendizaje adulto (p. 19, 21, 26, 17, 30, 34), formas de evaluación y de acceso a los diferentes estratos del sistema educativo (p. 6).

c) Elementos organizativos: Papel de la administración educativa (p. 41), públicos de atención preferente (p. 37 a 40), tipos de Centros y sus funciones (p. 35, 47, 49, 53), papel de la Universidad (p. 51, 52), actualización de la Educación a Distancia (p. 57, 59), permeabilidad hacia las aportaciones de empresas, colectivos y movimientos sociales (p. 54).

Aún constatando algunas ausencias en el texto, especialmente las relativas al perfil y formación del

profesorado de adultos, así como a las formas de acceso a los puestos de trabajo, el Libro Blanco de la Reforma apuntó directamente los temas clave a considerar para una Educación de Adultos coherente con el modelo propuesto. Se esperaba justamente de la LOGSE el apoyo normativo que regulase esta modalidad educativa, que resolviese su dispersión, contradicciones y academicismo.

Esta esperanza no se vio totalmente correspondida. La ley hace referencia explícita a la Educación de Adultos en su Título tercero, pero también la afecta en el Preámbulo; en el Título preliminar, Art. 1 a 5; en el Título primero: capítulo III art. 23, cap. IV art. 32 y 35; en el Título Cuarto art. 58.4 y 60; en el Título Quinto art. 66; en varias Adicionales (4, 10...). En realidad, la Educación de Adultos estará más afectada por el articulado general de la LOGSE que por el Título específico a ella dedicado, lo que me lleva a preguntarme, como en la Ley General de Educación de 1970, qué sentido tiene incluirlo si lo que se reconoce en el Preámbulo como "problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades" de la Educación de Adultos son, en lo específico, soslayados.

De su lectura se extrae la impresión general de que, aunque significa un paso adelante sobre la situación legislativa anterior, está aún cargada de ambigüedad y tiene ausencias importantes.

Ambigüedad que se aprecia en los verbos referidos a la administración educativa: "colaborará", "velará", "promoverá" y a la población adulta: "podrán disponer", y en el contraste con la voluntad expresa en los títulos y capítulos generales o referidos a otros niveles de la misma ley.

Ausencias, precisamente en aspectos que el Libro Blanco de la Reforma (p. 41) atribuía a la administración educativa:

- Aumentar los fondos y usarlos como movilizador y vertebrador de todas las políticas y programas de Educación de Adultos.
- Enmarcar, ordenar y coordinar programas.
- Procurar que la formación de base esté presente en todas las demás.
- Desarrollar cualitativamente la educación a distancia.

A lo que es indispensable añadir, si verdaderamente se quiere avanzar en lo anterior, la regulación del perfil del educador de adultos, su formación inicial y permanente, las formas de acceso a los puestos de trabajo y de permanencia en los mismos. Todos estos temas fueron también olvidados en el setenta y han tenido escasa o nula atención por parte de la administración educativa.

La LOGSE reconoce en su preámbulo que la formación

permanente del profesorado es derecho y obligación del profesor y responsabilidad de la administración educativa, así como que a ésta corresponde el fomento de la investigación y la innovación. Pero en el art. 54.2 dice: "Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas". Teniendo en cuenta que en el art. 3 no se incluye específicamente la Educación de Adultos en el sistema educativo, ni como enseñanzas de régimen general ni especial, podemos concluir que la LOGSE, a pesar del título tercero, tampoco da el impulso necesario a la especificidad de la Educación de Adultos y de su didáctica. Declaraciones imprecisas, del tipo de "... facilitarán la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas" (art.54), son claramente insuficientes.

Los profesionales de este campo educativo tendremos de nuevo que reforzar las propuestas y peticiones, hasta lograr que los elementos de calidad recogidos por la propia LOGSE en el título IV: formación del profesorado, equipos docentes, programas, materiales y recursos educativos, tutoría, investigación...) sean una realidad en Educación de Adultos.

De este modo podremos empezar a trabajar en la línea

de que todos ejerzan su derecho a una misma formación básica, además de facilitar el acceso a la titulación correspondiente.

En este sentido es importante la interpretación que demos al art. 2.1 (el sistema educativo) "facilitará a las personas adultas su incorporación a las diferentes enseñanzas", porque, a mi juicio, podemos cometer dos errores: uno, considerar que una vez logrado el acceso es la persona adulta la que debe adaptarse a las características del nivel, es lo que sucede en la actualidad con el acceso a la universidad para mayores de 25 años o con las enseñanzas medias. Y otro, pensar que el establecimiento de pruebas especiales para obtener directamente títulos (Graduado en Educación Secundaria, Bachiller, Formación Profesional y Universidad) puede sustituir para las personas adultas "...la extensión del derecho a la educación ... evitando la discriminación". Entiendo que son cuestiones distintas e irremplazables. El reconocimiento general, y de la propia ley, de que es sobre todo necesaria una formación básica "que prepare para aprender por sí mismos", que permita la incorporación inteligente de los cambios sociales y profesionales - evitando reconversiones brutales-, apoya esta idea.

Merecen especial atención las consecuencias de la ampliación de la escolaridad obligatoria. La Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), por la ampliación del

tiempo de escolarización, implica positivamente el aumento de la población juvenil que será atendida por el sistema educativo, y, por otra parte, la mayor vinculación entre la educación básica y la formación profesional. Pero en Educación de Adultos la E.S.O. implica también que un importante número de personas no tendrán la titulación mínima requerida. Este incremento cuantitativo se verá reforzado, como ya vimos, por la consideración del analfabetismo funcional.

La tendencia marcada por estos factores es de un fuerte incremento en las necesidades de educación básica de adultos y, de acuerdo con la reforma, un fuerte reajuste de los contenidos culturales básicos de tipo funcional. La recíproca consecuencia desde el punto de vista de la planificación y organización es que hacen falta más recursos y mayor calidad. Sólo un impulso en esta línea permitirá en Educación de Adultos remontar el peso de la trayectoria histórica como alfabetización escolarizada.

Sobre la fuerza de estas tendencias y su proyección se han realizado algunos estudios prospectivos (Vicente, 1986; Flecha, 1990), considerando variables como tendencia de crecimiento poblacional, nivel de escolaridad obligatoria, éxito-fracaso educativo... Todas ellas y los propios datos estadísticos <sup>14</sup> coinciden en la llamada de atención sobre

---

<sup>14</sup> Es ilustrativa la comparación de los datos del Censo de 1981 y del Padrón de 1986 para la población española de 15 y más años. En ellos se observa que si el

la necesidad de una planificación de los refuerzos con visión de futuro y acorde con los cambios que han tenido lugar en las necesidades y demandas de la educación de adultos. Tal planificación tendrá que resolver el problema de acceso a la formación en los nuevos niveles y no sólo a la titulación.

Diversos autores (García Carrasco, 1991; Viñao, 1989) y los propios textos de la Reforma Educativa, vienen advirtiendo de la importancia de una amplia formación de base con predominio incluso sobre la obtención de un título, con frecuencia elemental dada la situación de partida, que con rapidez quedaría obsoleto. <sup>15</sup> Para que

---

número de analfabetos tienda a disminuir, el que representa el analfabetismo funcional tiende a aumentar.

Año	Analfabetos	Sin Estud.	Total A. y S.E
1981	1.971.695 (7'0%)	6.074.523	8.046.218 (28'7%)
1986	1.260.756 (4'2%)	10.188.490	11.449.246 (38'4%)

Fuentes:

- Censo de población de 1981 según elaboración de L. Vicente (1986) Op. cit.
- Padrón Municipal de Habitantes de 1986 según la elaboración realizada por el Servicio de Educación de Adultos de la Subdirección General de Educación Permanente del M.E.C.

<sup>15</sup> Los datos del Ministerio de Trabajo (Dirección General de Empleo; 1989) sobre los participantes en el Plan de Formación e Inserción Profesional son muy significativos (y preocupantes) para valorar la importancia de los conocimientos de partida sobre la participación o exclusión en cursos de perfeccionamiento.

Entre la población con estudios superiores siguieron algún curso un 2'58% de la población activa y un 16'75% de los parados. De la población sin estudios sólo lo hicieron un 0'1% de los activos y un 0'56% de los parados. Entre 1.987 y 1988 el colectivo sin estudios disminuyó en

la Educación de Adultos de la LOGSE apuesta de verdad por la calidad de la enseñanza, como afirma para otras modalidades y niveles, es preciso que, proyectando los datos anteriores hacia el futuro, apuesta también por la cantidad y por un decidido desarrollo normativo no sólo en el ámbito educativo, sino también en el de la relación de éste con otros departamentos de la administración central y con otras administraciones.

Esto requiere que se ponga en marcha ya, y durante los seis años previstos para implantar la E.S.O., un plan de actuación concreto y pensado desde las peculiaridades de esta modalidad. Este plan tendrá que incluir desde las adaptaciones curriculares como modalidad específica, hasta las dotaciones de profesorado y su formación, la ordenación de los Centros y otros espacios de formación, la regulación de las vías de acceso a las nuevas titulaciones con amplitud de itinerarios formativos.

Entre las Leyes del 70 y 90 observamos similitudes: alusiones a la modernización y a los cambios; proceso de educación Permanente hasta alcanzar el máximo desarrollo posible; necesidad de consenso social; mecanismos de autocorrección y flexibilidad durante el período de implantación (preámbulos); formación de adultos en los

---

425 alumnos, el 20% menos, mientras que los mayores incrementos relativos se produjeron entre los titulados superiores, el 31% más.

Datos tomados de FLECHA, R. (1990): La nueva desigualdad cultural. Barcelona, El Roure, pág. 131.

ámbitos social, profesional y académico (Ley del 70, art. 44.1; Ley del 90. art. 51.2)

Sin embargo, es preciso explotar las diferencias. La LOGSE significa fundamentalmente la ampliación del derecho a la educación y su ejercicio por mayor número de personas con mejor calidad, siendo éstos "Los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad", su desarrollo y aplicación nos afecta a todos, a las personas adultas también. Es preciso inscribir de modo inteligente estos avances en el contexto de los cambios en las necesidades individuales, en los públicos, en la sociedad, en el Estado español, en las posibilidades de generar alternativas, en los mínimos requeridos para ejercer una profesión y desenvolverse socialmente.

### **CAPITULO III**

#### **LA EDUCACION BASICA DE ADULTOS EN LA REGION DE MADRID**

- INTRODUCCION -

El objetivo de este capítulo es contextualizar el análisis del currículo de Educación Básica de Adultos tal como se realiza en los Centros.

La actividad educativa con adultos, como hemos visto, tiene un marco legal y normativo para este espacio de educación básica. Sin embargo, en mi experiencia profesional pude comprobar que las realizaciones no se atienen estrictamente a dicho marco prescriptivo, sino que con frecuencia varían en diferentes circunstancias, lo que da lugar a acciones muy diversas, muy difíciles de caracterizar como actuación-tipo.

Tratando de encontrar características comunes en las experiencias de educación de adultos de este período puede decirse que:

- Aplican estrategias organizativas que combinan la educación formal (reglada, con un programa planificado y dirigido al reconocimiento formal de los logros) y la educación no formal (no reglada, planificada para obtener resultados formativos sin que su finalidad sea el reconocimiento oficial de éstos).

- Se dirigen a una población amplia en cuanto a la edad (de 16 a 65 y más años) y en cuanto a las necesidades y motivaciones de los individuos y los grupos (jóvenes, mujeres, parados, inmigrantes... Con distintos niveles instructivos)

- Como instituciones públicas tienen entre sus finalidades facilitar a la población adulta el acceso a los niveles de formación considerados como básicos por el sistema educativo.

- Como efecto de presiones de tipo social, político y económico, reducen con frecuencia su oferta educativa hacia la compensación de técnicas instrumentales no adquiridas en la edad escolar u olvidadas por no usarlas.

- Han puesto en marcha, durante los últimos veinte años, diversos sistemas de coordinación de recursos, intercambio de métodos y medios con otros centros afines y experiencias de programación y organización más flexibles.

- Los profesionales se han implicado en la búsqueda de acciones, métodos y estrategias que incorporen la participación del alumnado y las personas del medio, que abran posibilidades de

generar respuestas adecuadas al ámbito territorial con la colaboración de otros agentes del mismo.

- El profesorado, que no tiene una formación específica, ha suplido esta carencia buscando su perfeccionamiento, individual y colectivamente, preocupado por superar las tendencias metodológicas de tipo escolar e infantil.

Sin embargo, estos elementos comunes, aunque aproximan al tema, son insuficientes para generar y definir un modelo de educación de adultos que oriente y encuadre los proyectos en la doble vertiente de educación y animación sociocultural.

Para este objetivo la Educación de Adultos carece de:

- Referentes teóricos que sustenten estilos propios de enseñanza-aprendizaje y que permitan identificar y transmitir los principios pedagógicos adecuados.

- Métodos y procedimientos para ensamblar de modo constructivo y globalizado los elementos de los proyectos educativos.

- Profesorado con formación para planificar,

intervenir y valorar la aportación de la Educación de Adultos en acciones de desarrollo comunitario.

- Dominio de modelos de gestión y otras técnicas organizativas para interrelacionar la oferta de actividades del Centro con la zona en la que incide, establecer redes y conexiones que refuercen el tejido social, evaluar la rentabilidad social del trabajo realizado.

- Conocimiento de las funciones que son propias del profesional de Educación de Adultos, que identifican su espacio de actuación, para desde ahí hacer proyectos realistas, viables, con posibilidades de estabilidad e implantación suficientes para alcanzar las metas. Evitando caer en la inercia tanto como en la improvisación compulsiva.

Carecemos también, y sobre todo, de espacios y tiempos para la reflexión sistemática sobre nuestra propia práctica que nos permita construir teoría para la misma.

Con un gran cúmulo de datos directos e indirectos, consultando trabajos sobre este ámbito realizados en nuestro medio o próximos a él (Apps, 1982; Ander-Egg, 1981; Codadah, 1983 y 1985; González, 1980; Griffin, 1983; Gimeno

y Pérez Gómez, 1983; León, 1977; López Ceballos, 1987; Rubio, 1980), y a través de conversaciones con otros profesionales del medio, -maestros y profesores universitarios- llegué a la conclusión de que cualquier propuesta para fundamentar, dar soporte teórico al currículo de educación de adultos, debía partir de un estudio riguroso acerca de su realización en la práctica.

Con este estudio pretendía conocer qué se estaba haciendo, pero también por qué: qué influencia ejercía la legislación, las orientaciones, qué dificultades se presentaban en la práctica, qué nuevas posibilidades surgían en ella. Hasta qué punto las líneas de desarrollo marcadas por el Libro Blanco de la Educación de Adultos y más tarde por la Reforma del Sistema Educativo calaban -o podían calar- en la práctica curricular de los actuales Centros de Educación Básica de Adultos.

Con este convencimiento decidí enfrentarme a la indagación sobre el currículo que se planifica desarrolla y evalúa en los centros (Gimeno, 1989). Esto unido a la revisión del marco normativo y legislativo presentará una gran cantidad de información contextualizada que, descrita, analizada e interpretada permitirá completar el estado de la cuestión.

Teniendo en cuenta que cada centro constituye una realidad diferente y que, por lo tanto, su forma de

concretar el marco general del currículo de Educación Básica de Adultos será peculiar, trataré de sacar provecho a esta información única que, como experiencia singular, puede aportar ideas nuevas para ser explotadas en otros contextos. Trataré asimismo de señalar los aspectos en los que el desarrollo curricular sea semejante, no tanto con el ánimo de generalizar cuanto de aportar una información de campo mas completa, cualitativamente importante en la medida en que informa acerca de cómo funciona la realidad estudiada.

Por ser el ámbito más estructurado y el que resulta común a todos los centros, centraré el estudio en la Educación Básica de Adultos, aunque inevitablemente haré referencia a otros ámbitos porque, previsiblemente, sus fronteras no serán tan claras en la realidad como para poderlos deslindar sin forzarla.

La organización institucional de este tipo de educación básica, de carácter formal, orientada (en la enseñanza y el aprendizaje) por los contenidos de la titulación general, quedó ya analizada en términos generales -referidos a profesorado, alumnado, centros, enseñanzas y coordinación- en el capítulo anterior; en éste concretaré los datos relativos a la Región de Madrid como contexto inmediato en el que adquiere relevancia la información de los seis centros que estudiaré inmediateamente después.

## 1.- CARACTERIZACION GLOBAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

### 1.1.: Datos poblacionales referidos a la Región de Madrid

#### 1.1.1.: Población total

Según datos del Padrón Municipal de Habitantes de 1986 la Región o Comunidad de Madrid tiene una población de derecho de 4.780.572 personas, de los cuales son varones 2.302.079 (48'15%) y mujeres 2.478.493 (51'85%).

La siguiente distribución por municipios arroja datos interesantes desde el punto de vista de la planificación según el número de habitantes y la concentración-dispersión.

CUADRO 3.1 Comunidad de Madrid

Tipo de Municipio	Número de Municipios	Habitantes	%
a) Madrid capital	1	3.058.182	63'97
b) Entre 100.000 y 200.000	6	876.756	18'33
c) Entre 20.000 y 100.000	14	568.475	11'89
d) Entre 2.000 y 20.000	38	192.209	4'02
e) Con menos de 2.000	119	84.950	1'79

Figura 3.1

Población según tipos de municipio

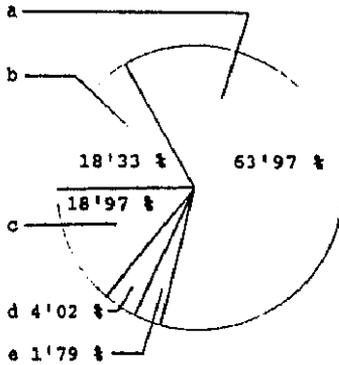
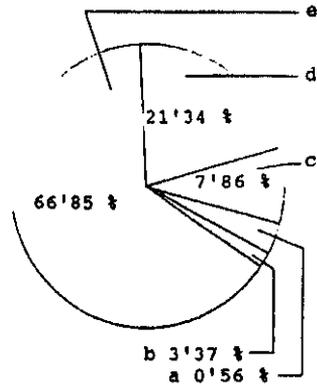


Figura 3.2

Número de municipios según grupos de población



Elaboración propia.

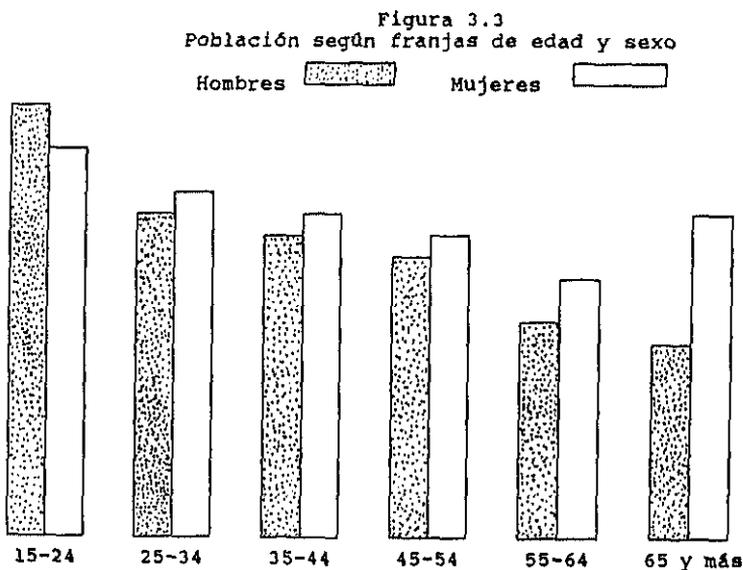
Fuente: I.N.E. Padrón Municipal de Habitantes de 1986.

En las anteriores figuras puede verse el reparto proporcional de la población según tipos de municipios (Figura 1) y viceversa, el reparto de municipios según su población (Figura 2). Contrasta la gran concentración poblacional de Madrid Capital con la dispersión de los municipios de menos de 2.000 habitantes, lo que significa que estos 119 municipios (casi el 67% de los de Madrid) tienen una importante diseminación de población. Para la atención educativa de ésta es preciso idear nuevos sistemas (mancomunidades, comarcas..) y alternativas de organización educativa que eviten el riesgo de abandono por falta de rentabilidad de los recursos.

### 1.1.2.: Población destinataria

La elaboración de datos del citado Padrón Municipal de Habitantes me permitirá presentar la situación académica de las personas de 15 y más años en la Región de Madrid. El total de esta población asciende a 3.683.388 personas, de las cuales son varones 1.738.331 (47'19%) y mujeres 1.945.057 (52'81%).

En la siguiente figura vemos la distribución de esta población por franjas de edad y sexo.



Elaboración propia.

Fuente: I.N.E. Padrón Municipal Habitantes de 1986.

Agruparé esta población de 15 y más años en tres etapas: adultez temprana, adultez media y adultez tardía. (Bromley, 1966; Havighurst, 1952; Levinson, 1977; Erikson, 1973). Dado que no hay coincidencia en las franjas de edad asignadas a cada etapa por los distintos autores, he adoptado la que suelen usar los centros (parecida a la clasificación de Bromley) en función de las características educativas y culturales de nuestro sistema social. Las edades de 15 a 18 años se incluyen en la primera franja por exigencias del sistema educativo vigente.

CUADRO 3.2  
Población de 15 y más años por franjas de edad

Años	Hombres	Mujeres	Total
De 15 a 24	408.481	398.688	807.169
De 25 a 54	915.746	976.552	1.892.298
De 55 y más años	414.204	569.817	984.021
Totales	1.738.431	1.945.057	3.683.488

Sobre estos datos del Padrón Municipal consideraré población destinataria de educación básica de adultos en la Región de Madrid las personas que no han obtenido el graduado escolar. De los 3.683.488 están en esta situación el 54'35%, es decir 2.001.958 personas.

Su distribución por sexo y los diferentes niveles de educación básica se establece en el siguiente cuadro; cuyos porcentajes se refieren a los correspondientes totales de la población de 15 y más años.

CUADRO 3.3  
Población destinataria de E.P.A.

Nivel	Hombres †	Mujeres †	Total †
Sin alf.	19.288 1'10	61.576 3'16	80.864 2'19
Sin C.E.	420.940 24'21	562.991 28'94	983.931 26'71
Sin G.E.	418.375 24'06	518.788 26'67	937.163 25'45
Totales	858.603 49'37	1.143.355 58'77	2.001.958 54'35

Considerando ahora la distribución por sexo y grupos de edad de cada uno de los niveles de educación básica y del conjunto, se obtienen los datos de los cuatro cuadros siguientes. Los porcentajes se refieren a la población correspondiente en su cohorte de edad y sexo.

CUADRO 3.4  
Población Sin alfabetizar

Edad	Hombres †	Mujeres †	Total †
15 a 24	1.479 0'36	1.572 0'39	3.051 0'37
25 a 54	7.153 0'78	16.439 1'60	23.592 1'24
55 y más a.	10.656 2'50	43.565 7'60	54.221 5'52

CUADRO 3.5  
Población Sin Certificado de Escolaridad

Edad	Hombres †	Mujeres †	Total †
15 a 24	40.948 10'02	35.949 9'01	76.897 9'53
25 a 54	199.672 21'80	257.367 26'35	457.039 24'16
55 y más a.	180.320 43'50	269.675 47'32	449.995 45'73

CUADRO 3.6  
Población Sin Graduado Escolar

Edad	Hombres %	Mujeres %	Total %
15 a 24	55.010 13'46	48.391 12'13	103.401 12'82
25 a 54	247.425 27'01	298.244 30'54	545.669 28'83
55 y más a.	115.940 27'99	172.153 30'21	288.093 29'27

CUADRO 3.7  
Total población niveles inferiores a Graduado Escolar

Edad	Hombres %	Mujeres %	Total %
15 a 24	97.437 23'85	85.912 21'54	183.349 22'71
25 a 54	454.250 49'60	572.050 58'57	1.026.300 54'23
55 y más a.	306.916 74'09	485.393 85.18	792.309 80'51

De acuerdo con los datos anteriores en la Región de Madrid hay algo más de dos millones de personas potenciales demandantes de educación básica de adultos porque no han accedido a los niveles de la actual enseñanza obligatoria.

1

Esta situación afecta, en general, en mayor medida a las mujeres (57'11%) que a los hombres (42'89%). En la primera franja (15 a 24 años) las mujeres son el 46'86% y los hombres el 53'14%. En la segunda (25 a 54 años) aumenta el porcentaje de mujeres al 55'74 mientras que los hombres

1 La consideración de otros criterios, como el deseo de actualizar conocimientos en el presente momento histórico, político o la preparación al nivel de E.S.O., harían que esta cifra fuese considerablemente mayor.

representan el 44'26%. La peor situación para la población femenina se da en la tercera franja de edad (55 y más años), en la que el 61'26% de las mujeres tiene un nivel de estudios inferior al Graduado Escolar, siendo este porcentaje del 38'74 para los hombres.

Estos datos, al tiempo que hacen patente la conocida peor situación educativa de las mujeres en relación a los hombres, muestran una cierta tendencia al equilibrio conforme disminuye la edad y aumenta el nivel. Lo que parece indicar que se comienza a superar el tradicional tratamiento de discriminación negativa de las mujeres respecto a la educación básica.

### 1.1.3.: Población atendida

El Cuadro 3.8 (pág. 176) presenta la población atendida en los tres niveles de educación básica en centros oficiales de la Región de Madrid. Es preciso hacer constar que estos datos se refieren sólo a las tres instituciones en las que voy a realizar el estudio de algunos de sus centros: Ministerio de Educación y Ciencia, Comunidad de Madrid y Convenio entre el M.E.C. y la Congregación de Religiosas María Inmaculada. Sobre las actividades llevadas a cabo por otras instituciones públicas o privadas (Universidades Populares, Escuelas Populares, Juntas de Distrito y Ayuntamientos, Instituciones Penitenciarias,

CUADRO 1.3 Población atendida

INSTITUCIONES	ALFABETIZAC.		CERTIFIC. E.		GRADUADO E.		OTROS 88/89	TOTALES	
	83/84	88/89	83/84	88/89	83/84	88/89		83/84	88/89
M.E.C.	750	1.044	1.320	2.113	5.428	5.955	537	7.498	9.649
C.A.M. (*)	131	936	439	546	1.033	1.299	840	1.803	3.621
M. INMACULADA	107	86	226	111	438	345	-	771	542
TOTALES	1.188	2.066	1.985	2.770	6.899	7.599	1.377	10.072	13.812
Subvenciones CAM		130		49		36			215

Elaboración propia. Fuentes:

1983/84, Datos facilitados por la ponencia E.P.A. de Madrid  
 1988/89, Informe de la Comisión Técnica del Convenio MEC/CAM  
 Memoria de la Dir.General de Educación de la C.A.M.

\* Los datos Comunidad de Madrid (C.A.M.) referidos a 1983/1984 corresponden a Centros que dependían del Ministerio de Cultura y fueron posteriormente transferidos a la Administración Autonómica.

El último dato: Subvenciones CAM, se refiere a grupos por no disponer de cifras de alumnos. No se indica en el primer período porque, como vimos, el Programa de Subvenciones se crea en esta institución en el curso 1984/85.

Por el criterio de plazas ocupadas (una misma persona puede ocupar plazas de educación básica, creatividad y educación para la salud, por ejemplo, la C.A.M. ha publicado los siguientes datos referidos a 1988/89:

- \* Actividades sistemáticas 10.447 plazas
- \* Actividades no sistemáticas 37.986 ""
- \* Subvenciones 11.184 ""

Ver: Comunidad de Madrid (1990): op. cit. pág. 109

Defensa) no hay estadísticas comparables. En ocasiones, además, los datos se solapan, como por ejemplo en el caso de actividades financiadas en parte por más de una institución. Se trata por tanto de una aproximación a la población atendida, que, aún a falta de estudios que valoren la incidencia real de la oferta educativa en niveles básicos para personas adultas, nos permite afirmar que es insuficiente.

Los datos permiten, además, apreciar la evolución en estos seis años y la relación entre niveles o ciclos de educación básica. Otras valoraciones, como, por ejemplo, estimar rentabilidad, pueden inducir a error, porque no conocemos variables importantes, como el ámbito rural o urbano o el tipo de población atendida.

Los recursos -Centros y profesorado funcionario- de los periodos anteriores para las instituciones citadas se recogen en el siguiente cuadro.

CUADRO 3.9  
Número de Centros y Profesorado (1983-1989)

Institución	Num. Centros		Num. Profesores	
	1983/84	1988/89	1983/84	1988/89
M.E.C.	9	33	132	261
C.A.M.	9	12	48	79
Maria Inmaculada	3	2	-	20

Elaboración propia. Fuentes: Ver cuadro anterior

## 2.- DISPOSICIONES INSTITUCIONALES PARA CADA CURSO ACADÉMICO

Desde el curso 1984/85 cada Dirección Provincial, siguiendo las indicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, remite a los Centros instrucciones concretas sobre cómo debe organizarse la actividad educativa cada curso académico.

En estas instrucciones se determinan las prioridades de actuación para el curso y se establecen los tiempos y modos de organización del mismo. Un elemento importante de estas instrucciones es el referido a las partes que debe incluir el "Programa" o "Plan Pedagógico" del Centro, así como las pautas para elaborar la "Memoria".

En general las instrucciones de cada curso son, en cuanto a su contenido, un documento intermedio entre las grandes orientaciones pedagógicas y la legislación. Tratan de aunar, en función de las prioridades del momento, el marco orientativo -más amplio e innovador- con el marco prescriptivo -más cerrado y restrictivo-.

El M.E.C. a través de su correspondiente Dirección General, transmite estas instrucciones mediante Circulares o Resoluciones difundidas en el ámbito de las Direcciones Provinciales. Durante los seis años en los que realizo el

seguimiento del currículo en los Centros (1984-1990), la Dirección Provincial de Madrid no modificó el contenido de los mencionados documentos al transmitirlos a los Centros de su ámbito territorial. <sup>2</sup>

El modo en que el profesorado diseña su trabajo y el propio proyecto resultante está influido de modo general y también concreto por estas indicaciones que -aparte de las leyes y orientaciones- les llegan cada curso de la administración educativa pertinente.

Las leyes y principios generales pueden estar algo más distantes, incluso pueden ser desconocidas en parte por el profesorado. Sin embargo estas instrucciones son algo directo y puntual. Actúan como pautas, objetivos, en definitiva, como preguntas iniciales a las que los profesionales han de responder en cada centro según sus características concretas.

El valor de cada proyecto y cada memoria evaluativa dependerá del grado de elaboración conjunta y de la implicación consiguiente de todo el equipo de profesionales del Centro, de modo que, dentro de los márgenes de flexibilidad que permiten tales instrucciones de la administración, se doten a sí mismos y al Centro de

---

<sup>2</sup> No ocurre así siempre. Durante el curso siguiente (1990/91) la misma Dirección Provincial modificó algunos aspectos de la Circular del M.E.C. antes de remitirla a los Centros.

documentos que sean la guía y el reflejo del trabajo de cada uno y de todos como colectivo.

Esta tarea en equipo entiendo que es condición imprescindible para que los proyectos y memorias sean referencia adecuada y permanente del desarrollo curricular. Por otra parte, en la medida en que este trabajo se realiza conjuntamente, por todo el equipo, mediante debates, reflexiones sobre la práctica y proyección de éstas a la acción futura, la elaboración de los documentos se convierte en fuente de innovación y de formación, tanto por la propia tarea colectiva cuanto por las necesidades y actividades individuales que genera.

### 2.1.: Instrucciones Previas

Describiré las instrucciones emitidas por el Ministerio de Educación y Ciencia entendiéndolo que su contenido y la evolución de éste terminan de perfilar el marco para la planificación, desarrollo y evaluación del currículo en los Centros a lo largo de estos seis cursos (1984-85 a 1989-90). Este estudio inicialmente diacrónico me permitirá conocer la situación actual de la práctica curricular en seis centros de Educación Básica de Adultos de la Región de Madrid en la modalidad de enseñanza presencial.

La primera circular de la Dirección General de Promoción Educativa <sup>3</sup> que pretende "potenciar, sistematizar y coordinar" el funcionamiento de los Centros de Educación Permanente de Adultos es de fecha 5 de Setiembre de 1984 y se refiere al curso 1984/85. Establece que el profesorado de los centros habrá de elaborar en el mes de setiembre un "Plan Pedagógico" cuyo contenido fija en los siguientes puntos:

- . Descripción del Centro y del medio sociocultural en que está situado.
- . Objetivos que se pretenden alcanzar.
- . Actividades que se desarrollarán para alcanzar dichos objetivos.
- . Organización del profesorado y agrupamiento de los alumnos para llevar adelante el plan pedagógico.
- . Previsión de medios y recursos didácticos para su puesta en práctica.
- . Temporalización del plan pedagógico en cuanto a los objetivos, grupos de alumnos y profesorado.
- . Criterios para la evaluación.
- . Organos de gestión y de coordinación del centro.

---

<sup>3</sup> Todas las instrucciones previas emitidas en los seis cursos estudiados proceden de esta Dirección General de Promoción Educativa.

Este Plan Pedagógico deberá ser aprobado por el claustro y por el Consejo de Dirección del Centro y presentado en la Dirección Provincial del M.E.C.

Además, la circular dispone el calendario para las pruebas de recuperación, matrícula, elaboración de listas y final de la actividad con alumnos.

La circular anima a los Centros a la innovación ofreciendo apoyo a experiencias de renovación pedagógica integradas en el Plan Pedagógico del Centro. Este lenguaje tan actual aún hoy es reforzado por un listado de nueve temas igualmente novedosos y sugerentes, como por ejemplo, "Renovación del curriculum y organización modular del mismo" o "Sistemas de evaluación de los centros, del profesorado y de los alumnos". Son temas que significaban un verdadero reto para el profesorado, para el cual los apoyos: "seguimiento, evaluación, coordinación y publicidad", no parecen suficientes. Por otra parte, estos proyectos de renovación añaden al profesorado la tarea de diseñar y la de realizar los trámites burocráticos e informes ante el Consejo de Dirección y la inspección técnica.

La Resolución de 27 de Mayo de 1985 de la misma Dirección General regula el curso 1985/86. En ella se introducen modificaciones metodológicas importantes que, inexplicablemente, no se insertan en lo que llama,

indistintamente, programación o plan pedagógico de centro. Es decir, aunque introduce elementos de innovación, como la orientación inicial de alumnado, las actividades abiertas "de tipo formativo" o las enseñanzas "de tipo ocupacional", sitúa estos elementos dinamizadores fuera del "Plan Pedagógico de Centro" cuyos apartados y calendario permanecen igual que en el curso anterior. De este modo quedan en los alledaños del currículo aspectos curriculares tan importantes como las opciones formativas y los contenidos, la evaluación, la integración de disminuidos, la organización y otros que se enumeran a lo largo de unos veinte párrafos.

Quizá el espíritu de estas instrucciones es introducir las nuevas líneas de Educación de Adultos que se plantean en el "Documento de Trabajo" citado anteriormente y en otros, como el Real Decreto 334/1985 sobre integración de deficiencias, e incluso, como el propio texto de la Resolución reconoce, retomar aspectos olvidados de las Orientaciones Pedagógicas de 1974; pero presentadas fuera del contexto de la planificación pedagógica pierden su potencial de cambio y sistematización.

La transcripción de algunos párrafos de la Resolución dictada para este curso 1985/86 me parece indispensable para poder transmitir el tono voluntarista en que se sitúa la pretendida reforma.

El punto 16 dice "...se procurará impartir otras enseñanzas (además de las equivalentes a E.G.B.) y realizar actividades abiertas de tipo formativo. ...se hará un hincapié especial en enseñanzas de tipo ocupacional".

En el punto 19 establece: "La dedicación del profesorado de Centros Públicos de EPA responderá a la establecida para el profesorado de E.G.B."

Y seis párrafos más abajo indica: "Si la organización de enseñanzas no regladas y actividades , o la cooperación con otras entidades no fuera posible por razones normativas, se realizará una propuesta de programación que, si es aprobada por el Director Provincial, será sometida a la consideración de los Servicios Centrales del Departamento que, de estimarlo procedente y ser posible dentro del ordenamiento jurídico de carácter general darán su aprobación específica y al nivel preciso".

Estos tres párrafos son una muestra de lo difícil, quizá imposible, que resulta no ya innovar, sino incluso dar instrucciones para innovar desde estructuras inadecuadas. La dedicación establecida para E.G.B. desde un "modelo curricular clásico lineal-disciplinar" es incompatible con la ejecución de un currículo abierto, para la formación integral, para el que es necesaria una "organización interdisciplinar" (Alvarez Méndez, 1987, 50-57).

Parte del profesorado, por el hecho de trabajar comprometidamente en educación de personas adultas, puede ser que asuma el riesgo y la responsabilidad de autoformarse para elaborar proyectos de innovación con enseñanzas no regladas y de iniciación profesional al tiempo que realiza las "enseñanzas regladas equivalentes a EGB". Incluso este profesorado a veces asume que tales proyectos deben ser "aprobados si se estima procedente" por los servicios Provinciales y Estatales correspondientes. Pero también puede ocurrir y ocurre, que el profesorado entiende que es responsabilidad de estos servicios sentar las condiciones que permitan y faciliten, sin más trámites, la actividad innovadora y que esperen a que se den tales condiciones amparados por la confusión.

Un último apartado (llamado "Evaluación") de esta Resolución regula "la prueba final de la evaluación continua de los alumnos de tercer ciclo". Estas pruebas finales tenían aún carácter obligatorio y centralizado para obtener el título de Graduado Escolar. En estas instrucciones se pretende que se tengan en cuenta también los resultados de la evaluación continua y, aunque no se pierda la uniformidad, se descentraliza hasta un equipo de profesores del Centro y de los Círculos y Aulas adscritos al mismo para aplicar la prueba final. Pero, aunque la Resolución pretenda atemperar el peso de la prueba final ("no han de ser necesariamente iguales para todos los grupos, si bien serán equivalentes. . .se tenderá a que su

planteamiento se adapte a la metodología") el papel formativo de la evaluación, la orientación, la integración de los resultados de un mismo alumno en distintos tipos de registros, quedan sin resolver por el momento y hasta que no se deshaga la ambigüedad de la misma expresión "prueba final de evaluación continua". Las condiciones cambian al suprimirse la prueba final para la obtención del título de Graduado Escolar por Orden de 21 de Noviembre de 1985 (BOE 3 de Diciembre).

Las instrucciones para el curso 1986/87 se emiten por Resolución de trece de Junio de 1986. Es el verdadero año de la Reforma de Educación de Adultos. Tras dos años de debates se ha publicado el Libro Blanco de la Educación de Adultos y sus principios son difundidos por el M.E.C. desde distintos foros. Las instrucciones de este curso insisten en el "carácter integral" de la educación de adultos asociando las cuatro áreas de formación: General o de base, para el desarrollo personal, para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicos, orientada al trabajo. Sobre esta última se recomienda especialmente colaborar con el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (F.I.P.) y con las iniciativas del Fondo Social Europeo.

Recomiendan también las instrucciones de este curso 1986/87 la planificación coordinada de todas las actividades: Alfabetización y E.P.A., presencial y a distancia. Aparecen por primera vez en este época dos

expresiones que se incorporarán al discurso sobre Educación de Adultos: colaboración interinstitucional, y desarrollo comunitario a través de proyectos territoriales.

Para la evaluación remiten estas instrucciones a las Orientaciones del 74, correctas para una evaluación escolar pero insuficientes e inadecuadas para evaluar un "proyecto territorial de desarrollo comunitario". Lo mismo ocurre con los órganos de participación y representación, colegiados y colectivos. Aprobada ya la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y pretendiendo una reforma de la Educación de Adultos que rompa los límites del Centro para situarla en el ámbito territorial, hubiera sido necesario establecer estructuras adaptadas a esta modalidad. Sin embargo, las instrucciones del M.E.C. proponiendo estructuras de participación adecuadas al ámbito territorial no llegarán hasta cinco años más tarde, con la circular del curso 1990/91.

Durante este curso 1986/87 se vive un momento de apertura del proyecto desde lo educativo a lo sociocultural, desde el centro al entorno. Pero no se vive con el entusiasmo inicial. Los cambios producen confusión siempre, pero más aún si no se sabe qué papel debe jugarse en el cambio. Las instrucciones de la administración no logran clarificar el papel de los equipos educativos en tareas nominadas con términos confusos: programa local, plan de centro, programa de centro.

Para la elaboración de este último la Resolución remite de nuevo a las Orientaciones del 74 y modifica los apartados establecidos en 1984, al introducir la posibilidad de contemplar nuevas opciones formativas y mayor relación en el plan de coordinación territorial. Dado que estos nuevos apartados de la planificación curricular de los centros se van a mantener hasta 1990, los transcribo a continuación tal como constan en la Resolución de trece de Junio de 1986.

a) Descripción del centro, área geográfica de incidencia, medio sociocultural y económico en que esté situado y de las instituciones públicas y sociales con actividades de formación con la población adulta de la zona.

b) Opciones formativas que pretende ofertar.

c) Plan de coordinación con las instituciones públicas y sociales de la zona, con vistas a la elaboración de un programa local o comarcal coordinado de Educación de Adultos.

d) Objetivos generales y específicos, tanto de desarrollo comunitario como pedagógicos que se pretenden alcanzar.

e) Actividades que se desarrollarán para alcanzarlos.

f) Organización del profesorado, horarios y agrupaciones de alumnos para llevar a cabo el programa.

g) Previsión de presupuesto económico, medios y recursos para su puesta en práctica.

h) Temporalización en cuanto a los objetivos, grupos de alumnos y profesorado, con los criterios pedagógicos para esta distribución.

i) Criterios y programas de evaluación durante el curso.

j) Criterios y calendario para la revisión trimestral periódica del programa a lo largo del curso académico.

k) Programación de actividades de perfeccionamiento del profesorado.

Aunque se repiten algunos apartados hay cambios cualitativos respecto a 1984 en la línea ya apuntada. Por otra parte, no se pronuncia esta resolución sobre la dedicación del profesorado, lo que podría entenderse como un cambio importante para la organización de la Educación de Adultos.

El director General de Promoción educativa cambia durante este curso. El nuevo director emite instrucciones sobre final de curso 1986/87 que incorporan como novedad unas Jornadas de evaluación del Plan Provincial de dos días de duración.

En realidad este nuevo concepto "Plan Provincial" aún no se ha definido. De las instrucciones se desprende que

es un informe global de los programas de los Centros "ajustado a la estructura de éstos" y realizado por las Direcciones Provinciales. Aunque evidentemente dicho Plan no puede ser evaluado por el profesorado en dos días y sin trabajos previos, las llamadas "Jornadas finales" tienen el valor de reunir a profesionales de distintos programas que intercambian y expresan sus opiniones ante los responsables provinciales. En ellas más que una función de evaluación se desarrolla una tarea de formación a través del intercambio de experiencias e información entre profesionales de distintos ámbitos.

Las instrucciones previas para el curso 1987/88, transmitidas por Circular de fecha 9 de Julio de 1987, no introducen modificaciones para la elaboración del proyecto. Sin embargo, en la línea del Libro Blanco de la Educación de Adultos, en esta Circular se afirma que "es prioritario realizar un estudio de necesidades reales del distrito educativo" para elaborar "proyectos integrados de base territorial" que se articularán en el llamado "Plan Provincial". Los términos son grandilocuentes y novedosos, pero no sólo se mantiene el tono, persiste también la falta de concreción, las preguntas sin respuesta. ¿Qué es un ámbito geográfico? ¿Cuáles hay en Madrid? ¿Quién diseñará el proyecto territorial en cada ámbito geográfico? ¿Con qué medios se hacen los mapas de necesidades? ¿Qué diferencias reales y qué vínculos hay entre plan pedagógico, proyecto integrado de base territorial, proyecto educativo de

centro, plan provincial..?.

Los Centros de Educación de Adultos continúan con los mismos recursos y éstos tienen las mismas exigencias formales de aplicación, -legislativamente nada ha cambiado desde 1974-. La interpretación de que en las instrucciones para el curso 1986/87 se establecía mayor flexibilidad en la dedicación del profesorado de adultos fué un espejismo. Esta circular vuelve a recoger que en 1987/88 tal dedicación "responderá a la establecida para el profesorado de EGB" con idénticas palabras a las de 1985.

Aunque se reconozca la importancia de la formación integral, de las modalidades presencial y a distancia, de las actividades formales y no formales, las instrucciones son ambiguas, las decisiones no acaban de tomarse. En realidad sólo se consigue que el profesorado con mayores inquietudes e implicación en Educación de Adultos vaya gestionando con otras entidades y derivando en los Centros algunos recursos para actividades de carácter cultural y cívico y, algo menos, ocupacional. Esto, siempre que pueda hacerlo sin dejar de atender las de carácter educativo básico.

Por primera vez se dan instrucciones para que se celebren "jornadas iniciales de planificación del Plan Provincial y del plan de formación" en esta Circular de 9 de Julio de 1987.

Pero vuelve a haber una confusión terminológica que parece incorregible, se mezclan objetivos diversos: "formación del profesorado" es una expresión que en sí misma necesita ser aclarada: ¿para qué, en qué, quiénes se forman en unas jornadas iniciales?. La planificación del Plan Provincial ¿qué es? ¿quién puede hacerla? ¿quién tiene que hacerla? .

Dado que a comienzos de cada curso el profesorado está en muy distintas situaciones: con larga experiencia, recién incorporados; en proyectos rurales, en centros de barrio... Las jornadas iniciales en Madrid fueron, son de hecho, lo que más falta hacía: Jornadas de formación inicial para todo el profesorado de nueva incorporación.

La misma Dirección General de Promoción Educativa, al dictar instrucciones sobre fin de curso 1987/88, se refiere sólo al aspecto formativo de tales jornadas.

Para la organización del curso 1988/89 la circular de 20 de Julio de 1988 mantiene básicamente las mismas orientaciones y principios que la anterior. Un aspecto importante de ordenación es la disposición de no admitir alumnos menores de 16 años, también modifica un aspecto formal al aceptar que los proyectos en marcha puedan ser revisados y actualizados -no repetidos- por los respectivos claustros.

Sobre las jornadas iniciales dicha Circular recoge lo que se venía haciendo al afirmar que deben "incluir la formación inicial del profesorado de nueva incorporación", pero mantiene también los contenidos de planificación y formación del profesorado en general. Incluso afirma: asistirán todos los formadores integrantes del Plan Provincial y, en los casos que se considere oportuno, representación de los colectivos e instituciones colaboradoras". Lo que, de hecho, equivale a que no hay, de modo organizado, participación del profesorado en la planificación ni tampoco formación.

Aunque se hacen intentos voluntaristas no puede afirmarse que el profesorado de personas adultas constituya en los centros equipos capaces de organizar proyectos curriculares con identidad como actuación inserta en un territorio, menos aún puede esperarse, que sin proporcionar los recursos adecuados, realicen proyectos territoriales e intervengan en la planificación y valoración de los provinciales. Por otra parte, como venimos observando, tampoco parece que se ofrezcan desde la administración central espacios adecuados para tal participación en la planificación educativa de forma tan escalonada o jerarquizada desde el centro al ámbito territorial y la provincia.

Las instrucciones para la organización del CUR 1989/90 son emitidas por un nuevo Director General. En realidad los cambios en la Dirección General de Promoción Educativa, (más tarde de Formación Profesional Reglada Promoción Educativa) han sido frecuentes desde su creación. Entre 1984 y 1990 tuvo cuatro directores generales, con las consiguientes repercusiones en los equipos (subdirectores y jefes de servicio).

La circular que regula este curso, asparándose en Orden Ministerial de 8 de mayo de 1989 (BOE del 10), cambia de nombre el plan educativo que pasa a llamarse "proyecto educativo de ámbito territorial", sin embargo no cambia sustancialmente las instrucciones sobre su contenido. Tampoco esclarece las diferencias entre proyecto de centro territorial y provincial.

En consonancia con la política educativa del Ministerio refuerza la "promoción de la Formación Profesional y las acciones de discriminación positiva por colectivos con especiales dificultades: minorías étnicas, población reclusa y mujeres".

Respecto a la colaboración con instituciones públicas o privadas con las que el MEC suscribe convenios de colaboración se introduce un giro importante hacia el mayor control de la actividad que cambia el sesgo de colaboración, hasta ahora flexible y voluntaria.

Circular sobre el curso 1989/90 advierte que "...conociendo la competencia exclusiva de la Administración Educativa en cuanto a la Educación de Adultos, así como el interés que supone la participación de otras instituciones,.. "El Plan Provincial de E.P.A...deberá recoger todas las iniciativas convenidas..." Además, "Cada Centro Público de Educación Permanente de Adultos deberá incluir(en su Proyecto de Base Territorial) las iniciativas ubicadas en su ámbito de actuación, así como todos los datos relativos a la oferta formativa... número de alumnos y cuantos datos estadísticos considere de interés".

Esta Circular da instrucciones a los Servicios Provinciales de Inspección conjuntamente con la Coordinación Provincial de Educación de Adultos para que realicen el seguimiento y la evaluación de estas iniciativas. E, inmediatamente después, para que realicen un informe provincial sobre acciones convenidas que "será uno de los instrumentos de referencia para la posible renovación de convenios sucesivos".

El análisis realizado hasta aquí sobre las instrucciones anuales emitidas por la Dirección General de Promoción Educativa y transmitidas a los Centros de Educación de Adultos por la Dirección Provincial, previamente a la planificación de cada curso académico, permitirá estudiar qué interpretación han hecho de ellas los diferentes equipos educativos en la siguiente fase del

trabajo, en la cual describiré el currículo de Educación Básica tal como se proyecta, realiza y evalúa en los seis Centros estudiados.

## **CAPITULO IV**

### **ESTUDIO DE CASOS: CARACTERIZACION DE LOS CENTROS**

- INTRODUCCION -

La hipótesis fundamental que sustenta este estudio de casos es que para construir teoría sobre el currículo de Educación Básica de Adultos es necesario partir, como primera y originaria fuente, del currículo que se planifica, desarrolla y evalúa en los propios Centros. Este convencimiento surge de la constatación de que los públicos, enfoques y acciones educativas que tienen cabida en este ámbito son muy diversos y que, por otra parte, como afirman Clark y Peterson "los investigadores han tendido a concentrarse en un sólo tipo de planificación y a estudiar únicamente a los maestros de escuela primaria" <sup>1</sup>. Como consecuencia, la escasa fundamentación teórica disponible es, mayoritariamente, fruto de adaptaciones de estudios realizados para el campo de la infancia, y, en menor medida, la adolescencia.

Por ello, me propongo conocer cómo funcionan realmente los centros, buscar el significado de esos hechos, indagar en sus diferencias y coincidencias e interpretar estos hechos en el ámbito más amplio y general

---

<sup>1</sup> CLARK, CH. M. Y PETERSON, P.L. "Procesos de planeamiento de los docentes" En: WITTRICK, M.C. (1990): La investigación de la enseñanza. Profesores y Alumnos. Barcelona, Paidós-MEC. Vol. III, pág. 461.

de la Educación de Adultos. (Erickson, Florio y Buschman, 1990) Se trata de mejorar en la comprensión teórica del currículo tanto como en su realización práctica a través del avance en el conocimiento de su praxis, de la unidad de reflexiones y acciones de los participantes para mejorar cada realidad concreta. (Freire, 1976, 1984) Para acceder a este conocimiento consideraré la historia de los centros, su "contexto diacrónico" y su situación actual, su "contexto sincrónico" (Santos Guerra, 1990).

La valoración de los procesos como explicación y fuente para la comprensión de los resultados requiere necesariamente la implicación de todos los agentes. (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988). Por mi ejercicio profesional en el medio que investigo me siento inmersa en las situaciones pedagógicas de estos Centros. Esta condición de "investigadora-participante" (Demo, 1985) me permita hallar formas de trabajo con el profesorado de estos centros y no sobre ellos.

El estudio de casos se refiere a seis Centros de Educación de Adultos en modalidad presencial, situados en la Región de Madrid. Su dependencia institucional es: cuatro Centros del M.E.C. (uno de ellos dependió hasta 1984 del Gobierno Civil); uno de la Comunidad de Madrid (transferido del Ministerio de Cultura en 1985); y otro de la Congregación de Religiosas de María Inmaculada (según Convenio con el MEC de Enero 1981)

Este estudio de casos conecta con una investigación anterior (1983-1984) acerca de las bases curriculares de la educación de adultos en la que, para evaluar la "Educación Permanente de Adultos", obtuve la opinión del alumnado de estos centros a través de un cuestionario referido a contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación.<sup>2</sup> En este trabajo quedó ya planteada la necesidad de exploraciones que recogiesen con mayor amplitud el desarrollo de los elementos curriculares, su contextualización histórica y la opinión del profesorado. Es esta la tarea que he retomado en la presente investigación.

Los seis centros fueron elegidos en 1983 atendiendo a dos criterios: que estuviesen representados los Centros del M.E.C. y los de Convenios con éste proporcionalmente a su alumnado y que su distribución geográfica fuese lo más amplia posible. Aunque los Centros del Ministerio de Cultura han sido transferidos a la Comunidad de Madrid y se enmarcan hoy en un Programa más extenso estos criterios se sostienen aún. No obstante, es preciso hacer constar la ausencia de una de las experiencias iniciales en la que, debido al momento en el que se encontraba su proceso de trabajo, el equipo docente optó por no continuar en la investigación.

---

<sup>2</sup> CABELLO MARTINEZ, M. J. (1984): Bases curriculares de Educación de Adultos. Exploración a Alumnos de E.P.A. Memoria de Licenciatura. Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Madrid, Universidad Complutense.

En el proceso de elaboración y validación del cuestionario trabajé en 1983-84 con un Centro dependiente del M.E.C. a cuyo alumnado no pude pasar el cuestionario definitivo para evitar el efecto de repetición de la prueba, pero del que obtuve sin embargo valiosa información directa. Esto y, especialmente, la buena disposición de equipo directivo y profesorado ha hecho posible su incorporación a esta segunda investigación. De este modo, el estudio de casos se realiza en seis centros que identificaré con un número (C.n) respetando el pacto de discreción en el uso de la información facilitada.

1.- EL PLAN DE EXPLORACION Y RECOGIDA DE INFORMACION EN  
LOS CENTROS Y SU DESARROLLO

Para un estudio de estas características en un campo tan fluido y extenso como es la educación básica de personas adultas es preciso acudir a técnicas diversas. Estas proceden prioritariamente de la vertiente cualitativa, (Stenhouse, 1981; Taylor y Bogdan, 1986; Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988), sin renunciar a la compatibilidad de métodos (Cook y Reichardt; 1986) y usando otras técnicas complementarias siempre que sean adecuadas a la realidad estudiada.

En la recogida de información para el estudio de los seis Centros incluyo las siguientes técnicas:

Questionario:

Parto, como ya dije, de un cuestionario pasado durante el curso 1983/84 a una muestra de 180 personas en estos mismos centros, para conocer su opinión acerca de elementos del currículo. A fin de contrastar la información de los casos estudiados con lo ocurrido en otros contextos y momentos (Erickson, 1986; Goetz y LeCompte, 1988) utilizaré también los datos de un

cuestionario, cuyo contenido recorre todos los componentes curriculares, que ha sido aplicado seis años más tarde (1990) al profesorado de doce centros distintos de los investigados.

#### Observación:

En 5 de los seis Centros estudiados realicé dos observaciones actuando desde una posición de "no participante conocido", (De Ketele, 1984), es decir el profesorado de los centros conocía mi papel de observadora pero no intervino en ningún caso en su actividad. El objeto de estas observaciones era, fundamentalmente, poner contexto a los documentos, entrar en la vida de los centros, descubrir los estilos de relación y comunicación, conocer los espacios físicos. En estos casos anotaba mis apreciaciones al salir del Centro, nunca ante el profesorado o alumnado, para dar mayor naturalidad a mi presencia. En un centro (C.4) hice observaciones más continuadas, una vez al mes durante los cursos 1986/87 y 1987/88, observé las reuniones de claustro y colectivos como "participante conocida" (Erickson y otros, 1990). La mayor asiduidad y el hecho de que en este Centro una parte importante del equipo estuviesen implicados en un proceso de reflexión-acción, favoreció que se aceptase con naturalidad mi presencia y se solicitase mi opinión o colaboración

personal. Provocaba y aprovechaba tiempos de espera - antes de las reuniones, en descansos- para conversar con diferentes miembros del equipo, observar el funcionamiento de la secretaría, la atención a alumnos, exposiciones de trabajos, biblioteca, materiales de aula, murales y tableros de anuncios. (Estos dos últimos eran un cauce de comunicación entre turnos y grupos muy utilizado en este Centro). Hacía mis registros en el diario de investigación en el propio Centro ya que no advertí que esto mermara la espontaneidad de los participantes. La diversidad de fuentes de información me permitía contrastar y descifrar el sentido de los datos.

#### Entrevistas:

Después del primer contacto con los Centros, hecha la primera observación, realicé una entrevista en cada uno de ellos. Me dirigí a algún miembro del equipo directivo, director y/o jefe de estudios, salvo en el C.3 donde la directora fué sustituida por una profesora con larga trayectoria en el Centro. Puesto que el objetivo era completar información o pedir aclaraciones, los temas eran previstos por mí y específicos para cada Centro. La entrevista transcurría en un ambiente distendido. Previamente anunciada, previsto el tiempo, adaptándome a sus posibilidades e incluyendo los temas que les parecían

relevantes, la entrevista semiestructurada (Taylor y Bodgan, 1986) adquiriría carácter de diálogo abierto.

En el plan de investigación había proyectado hacer una segunda entrevista con el profesorado, una vez analizados todos los documentos de los Centros, que no fue posible realizar porque apareció una dificultad no prevista: Esta entrevista que pretendía una triangulación de sujetos y momentos, estaba planificada para el tercer trimestre del curso 1990/91 y coincidió con el ya citado concurso de méritos que cambiará el destino de aproximadamente el 90% del profesorado de estos Centros. <sup>3</sup> Sus intereses se centraron en este tema tanto desde el punto de vista individual como por el conjunto de tareas no habituales que hubieron de desarrollar antes de acabar el curso y abandonar los Centros.

Este cambio o falta de coincidencia en los intereses de los participantes es una de las dificultades de esta metodología que entiendo hay que asumir. En este momento la atención de los profesores y profesoras se ha centrado en un acontecimiento que afecta directamente sus aspiraciones profesionales-

---

<sup>3</sup> Las incidencias de estos traslados, además de lo ya analizado sobre estabilidad-inestabilidad, serán consideradas al interpretar los datos del estudio de casos desde el punto de vista de las posibilidades para la planificación, el desarrollo y la innovación curricular.

laborales. Con toda su impersonalidad y acritud la maquinaria burocrática ha hecho evidente la escasa relación que existe entre las condiciones reales de la práctica educativa y los ideales de profesionalización (Ginsburg, 1990; Denamore, 1990) que les motivaban a colaborar en un trabajo para la mejora del currículo.

Ante esta situación decidí prescindir del contraste por la entrevista, aceptando la recomendación de Henningsen en el sentido de que "Los planes de investigación se cambian cuando hay algo más importante que hacer".<sup>4</sup> En todo caso, aunque no se pudo lograr la reflexión conjunta, he de hacer constar que pude resolver la necesidad de verificar o contrastar datos y resolver dudas gracias a que el profesorado me aportó sus aclaraciones puntuales y sus puntos de vista siempre que se los pedí.

Realicé también sendas entrevistas a los responsables de los equipos técnicos del Ministerio de Educación y de la Dirección Provincial de Madrid. El objetivo en este caso fue recabar información prospectiva, a partir de la pregunta ¿qué líneas marcará la administración central acerca del currículo de adultos en un futuro inmediato?

---

<sup>4</sup> HENNINGSEN, J. (1984): Teorías y Métodos en la Ciencia de la Educación. Barcelona, Herder, pág. 99.

### Estudio de documentos:

Estudié los proyectos y memorias de evaluación de los seis Centros durante los seis cursos (1984/85 a 1989/90). Estos documentos fueron contextualizados en el "marco curricular" proyectado por las instrucciones oficiales al respecto: Resoluciones y Circulares para cada curso académico. También fueron completados con otros informes y materiales de los propios centros: proyectos de innovación, convocatorias y comunicaciones para actos públicos, Actas de reuniones... Los documentos se convirtieron en fuente de copiosa y diversa información para la investigación. Me permitieron conocer la "política curricular" desde distintos campos de intervención (Gimeno, 1988; Taylor y Bogdan 1986), lo que sin duda impulsará un análisis más ajustado a la realidad.

En el proceso de poner orden al cúmulo de datos, de establecer las categorías emergentes, de abordar el análisis, la reflexión y la interpretación sobre los mismos, acudí a la triangulación. La intención fundamental es recoger información sobre el currículo de educación básica de adultos desde diferentes perspectivas que puedan ser comparadas y contrastadas, que permitan su comprensión con la mayor exactitud dentro de su complejidad, (Elliot, 1986; Woods, 1987). Me apoyo en la triangulación de sujetos (Alumnos,

profesorado, equipos directivos, expertos); de tiempos (evolución y contraste en los seis años) y de técnicas (contraste de datos obtenidos por distintos procedimientos).

## 2.- CARACTERIZACION DE LOS CENTROS

Para aproximar la interpretación de la información a los puntos de vista de los participantes (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990) describiré el escenario en el que aquellos realizan su trabajo, de forma que podamos contar con el contexto imprescindible que permita una visión general de los datos.

### 2.1.: Localización y entorno sociocultural <sup>5</sup>

De los seis Centros estudiados, cuatro (C.1, C.2, C.3 y C.4), presentan características sociogeográficas y económicas similares. Están ubicados en la periferia urbana, en lugares que hace unos cincuenta años se dedicaban a cultivo. Estas zonas recibieron un aluvión de emigrantes como consecuencia de los movimientos migratorios que se produjeron en los años sesenta (aproximadamente el 60% de la población proceden de provincias distintas a Madrid). Los asentamientos se realizaron con frecuencia en

---

<sup>5</sup> Los datos corresponden a Proyectos de Centro 1983/86 completados con notas de las observaciones. He tomado este curso académico, porque en el conjunto de los proyectos, es en el que mejor describen los rasgos socioculturales y económicos del área geográfica de incidencia. Esto obedece a que es el primer año que dichos datos se solicitan en las instrucciones del M.E.C., a pesar de lo cual, como pueda apreciarse, hay diferencias importantes entre las descripciones de unos y otros centros.

condiciones muy precarias, así fue configurándose el actual entorno representado por un mosaico de tipos de vivienda: casas bajas humildes junto a nuevos barrios construidos con las características de ciudad dormitorio habitual en la periferia de las grandes ciudades. En las afueras o zonas despobladas de estos barrios persisten aún núcleos de chabolismo.

La población que se ha ido asentando en estas zonas durante los últimos treinta años es de una gran diversidad en cuanto a procedencia, situaciones económicas y socioculturales. Rasgos comunes según los diferentes proyectos son: escaso nivel de estudios, desajuste cultural e infravaloración de la propia cultura, (aproximadamente la mitad son de procedencia rural), y falta de práctica asociativa.

En el entorno de estos cuatro Centros se aprecian carencias de diverso tipo. Sólo el C.1 tiene próxima una zona de esparcimiento con jardines e instalaciones deportivas. Las carencias expresadas afectan también a los servicios sanitarios y culturales, si bien en estos dos aspectos, dado que se han incrementado las instalaciones, es posible que haya habido cambios positivos en los últimos cuatro años.

El C.3 está situado en la zona antigua de la ciudad, al norte de la misma. Incide sobre barrios de desigual

densidad de población si bien las edades se concentran en las etapas de adultez media y tardía. En algunos barrios predomina esta última y la senectud por lo que el número de jubilados es más alto que la media de la ciudad. En general predominan las mujeres.

La mayoría de la población activa corresponde a los varones, si bien, en uno de sus barrios, el de mayor poder adquisitivo, hay una gran proporción de mujeres activas dedicadas sobre todo al servicio doméstico. En el conjunto de los barrios en los que el Centro incide el poder adquisitivo medio es alto, si bien hay fuertes desigualdades, las profesiones mayoritarias son del sector terciario. Entre la población no activa hay más jubilados y rentistas que en el total de la ciudad, esto guarda relación con los datos anteriores sobre poder adquisitivo y población envejecida.

El equipamiento cultural, educativo, asistencial, sanitario, religioso y deportivo es desigual entre barrios. Cuentan con Centros Socioculturales, museos y bibliotecas, éstas últimas son escasas. El único e insuficiente Centro de Educación de Adultos es el C.5.

El C.6 está ubicado en el centro de la ciudad. El poder adquisitivo de la población de incidencia es muy desigual. Existe otro Centro de educación básica para personas adultas en el distrito. El C.6 se orienta de modo

especial a la formación básica de jóvenes trabajadores del Sector Servicios (Servicio doméstico, tiendas, talleres). Una peculiaridad del alumnado de este centro es que procede de pueblos limítrofes y de la periferia de Madrid que asisten al mismo porque está cerca de su lugar de trabajo. La edad del alumnado, según el proyecto del curso 1985/86, oscila entre los 14 y los 60 años. El predominio, según las notas de observaciones realizadas en turnos de mañana y de tarde, es de adultos jóvenes (adulterez temprana).

## 2.2.: Las Instalaciones <sup>6</sup>

2.1: Las instalaciones de este Centro son cuatro pabellones prefabricados. "Instalados en 1975 con carácter provisional para 5 años" (Proyecto 1984/85, 4) Esta estructura unida a una falta de presupuesto para mantenimiento del local ha dado lugar a deterioros importantes en el pavimento, la calefacción y los aseos. La ubicación de los pabellones es céntrica, de fácil acceso para los habitantes de la zona. No tiene instalación de seguridad o prevención de robos, por lo que no se hacen inversiones en equipo o material didáctico, ya que, además del deterioro, "la dificultad fundamental reside en la sustracción del mismo en los repetidos asaltos que el centro sufre". (Proyecto 1986/87) En estas instalaciones,

---

<sup>6</sup> Las fuentes de datos son las mismas que en el apartado anterior, si bien, en este caso, adquieren mayor importancia las observaciones directas.

evidentemente precarias, no existe salón de usos múltiples, por lo que las reuniones en grandes grupos, las actividades artístico culturales o el empleo de medios audiovisuales se dificulta enormemente al tener que hacerlo en locales cedidos, lo que no siempre es posible. No hay espacios para biblioteca, laboratorio, seminarios ni tutorías que no sean las propias clases.

C.2: El Centro está situado en un edificio de dos plantas. En la planta baja desarrolla su actividad una Asociación de Jubilados, hay además un pequeño bar y un aula de usos múltiples. Las actividades de Educación de Adultos se desarrollan en la planta superior. Hay cuatro aulas bien iluminadas, un despacho-secretaría pequeño, una sala de profesores y dos servicios. El mobiliario es adecuado a adultos aunque algo desgastado. Junto al centro hay un polideportivo que no usa nadie por estar muy deteriorado. El profesorado ha solicitado reiteradas veces su rehabilitación. La ubicación del centro es adecuada, además hay un acceso de Metro próximo, por lo que el alumnado es del mismo barrio o de zonas cercanas.

C.3: El edificio consta de siete aulas bien iluminadas y otras dos dependencias que se usan como secretaría, sala de profesores, despacho para tutorías, etc. Hasta 1986, fecha en que se realizaron obras en el edificio, el estado de las aulas era deficiente: grietas en paredes, ventanas desajustadas, suelos desnivelados y

pintura en mal estado. No disponen de salón múltiple para grupos grandes, ni tampoco de instalaciones deportivas o biblioteca. El edificio está rodeado por un amplio patio que parece responder a una concepción escolar-infantil. No está acondicionado para ningún tipo de actividad con adultos. Me explicó una profesora que este espacio es con frecuencia fuente de tensiones y conflictos porque jóvenes ajenos al centro entran y molestan al alumnado (no hay ningún tipo de vigilancia ni conserje). Además los propios profesores y alumnos han tenido con frecuencia que limpiarlo a falta del mantenimiento adecuado.

En el curso 1986/87 se incorporó a este Centro una extensión situada en otro barrio del mismo distrito a fin de ampliar y acercar la oferta a los que la necesitan. Se trata de cuatro aulas de un Colegio Público de E.G.B. en uso compartido. Como consecuencia sólo pueden funcionar por la tarde-noche, cuando finaliza la actividad normal de los cursos de preescolar y primera etapa.

El mobiliario es totalmente inadecuado para personas adultas, "tanto más cuanto que este curso han trasladado los chicos de la segunda etapa a un nuevo edificio" (Proyecto 1986/87). Disponen estrictamente de lo imprescindible para impartir clase, no hay ningún espacio ni recurso más.

C.4: Este edificio, el mayor de los seis, consta de

tres plantas y aproximadamente 3.000 metros cuadrados. En la baja se aprecian algunas humedades, tiene dos entradas, una desde la calle y otra desde el vestíbulo principal. Está dedicada a un taller ocupacional de fontanería, dos salas para deporte, una para biblioteca y sala de lectura de adultos y otra sala de lectura infantil. Vestuarios, duchas y servicios y cuarto de contadores ocupan el resto del espacio.

La planta primera consta de entrada principal y vestíbulo, Conserjería, Secretaría y Administración, sala de profesores, dos aulas para pequeños grupos, un aula grande para taller de creatividad con telares, una para reuniones y proyecciones, laboratorio de fotografía, Despacho de Dirección, dos salas para Club de Tercera Edad, Salón de Actos, gimnasio, dos servicios y dos vestuarios. En el vestíbulo y en Secretaría hay murales y anuncios que ofrecen información ordenada y visualmente atractiva.

La segunda planta consta de un vestíbulo amplio donde hay trabajos de aula y taller expuestos, tres talleres instalados para corte y confección y otras manualidades, cuatro aulas amplias de educación básica, un taller amplio de pintura y cocina, gimnasio y vestuarios, una sala de reuniones pequeña, un despacho pequeño, dos servicios, un aula para niños y un aula pequeña de uso múltiple.

En cuanto al mantenimiento necesita algunos arreglos

en ventanales y puertas, las humedades del sótano parecen indicar necesidad de revisar la instalación de fontanería. Tiene salidas y escaleras de emergencia, señalizaciones y extintores.

Es un Centro periférico ubicado en una zona de grandes carencias educativas y culturales, no está bien comunicado por lo que el alumnado pertenece básicamente al propio barrio o zonas muy próximas.

C.5: Este Centro tiene dos extensiones, es decir, son dos edificios, como en el caso del C.3. El más grande es un edificio antiguo en buen estado, cuenta con seis aulas, un despacho y una sala de profesorado y dos servicios. Las aulas se destinan a educación básica de adultos aunque también se usan para alguna actividad de taller (Inglés, mecanografía) en colaboración con las asociaciones de vecinos de la zona.

El segundo espacio ocupa la primera planta de un edificio de pisos, consta de servicios y cuatro aulas, dos para educación básica y dos para seminarios diversos: castellanización en colaboración con Cruz Roja, documentación y recursos, cursos ocupacionales en colaboración con el Ayuntamiento. Ambos espacios están bien comunicados y reciben alumnado de los propios barrios y del entorno.

C.6: Este Centro está ubicado en un colegio grande que alberga otras actividades. Es un edificio antiguo de muy buena estructura y en buen estado de conservación. Se destinan a Educación Básica de Adultos cuatro aulas y un salón de usos múltiples. Para esta actividad cuenta con los servicios generales del Colegio: secretaría, salón de profesores, salón de actos, etc. Está bien comunicado y recibe alumnos que residen o trabajan en el propio lugar y otros que se desplazan a él por su fácil acceso.

### 2.3.: Características del Profesorado

En educación básica el profesorado de los centros estudiados es, mayoritariamente, del cuerpo de maestros funcionarios. En el centro de la Comunidad de Madrid y en el de religiosas puede haber también personal no funcionario que, teniendo la titulación requerida, se incorpora, según las necesidades, al grupo que aporta el M.E.C. en razón del convenio suscrito con las dos entidades citadas (ver Anexo II).

Para actividades no regladas o complementarias de la educación básica los Centros tienen colaboradores a través de Asociaciones de Alumnos (A.D.E.P.), (es el caso de los Centros 2, 3 y 5); o de contratos puntuales, (C.4). Este Centro, además del profesorado funcionario del M.E.C., responsable directo del área de educación básica reglada,

cuenta con trece técnicos medios encargados de los distintos talleres y actividades, dos conserjes, tres limpiadoras, una subdirectora y un director.

El personal de plantilla y el colaborador contratado se enriquece en ocasiones con colaboraciones voluntarias de todo tipo de expertos que amplían los núcleos de interés desde la experiencia profesional y personal. Médicos, ecologistas, novelistas, historiadores, artesanos o personajes populares del barrio son invitados al Centro y amplían el estudio de los temas aportando el valor de lo experiencial y del contraste de opiniones y puntos de vista.

La especialidad del profesorado de Educación Básica de Adultos es diversa y reflejo de las que imparten las Escuelas de Magisterio, entre las cuales, como ya dije, no se encuentra la Educación de Adultos. Es frecuente encontrar que tienen alguna licenciatura o titulación superior, pero no dispongo de datos que me permitan valorar con mayor precisión este hecho.

La edad media se sitúa entre los 30 y 40 años.

Al comenzar la investigación: curso 1984/85 había 62 profesores repartidos del modo siguiente en los seis centros: Centro 1, 16 profesoras; Centro 2, 7; Centro 3, 13; Centro 4, 8; Centro 5, 7 y Centro 6, 11. Esta

distribución sufrió diversas modificaciones en los seis años y en el último había un profesor menos en el cómputo total: 61. La distribución por Centros era: Centro 1, 14, Centro 2, 8; Centro 3, 14; Centro 4, 6; Centro 5, 10 y Centro 6, 9. Es decir, había disminuido la plantilla en los Centros 1, 4 y 6 y había aumentado en los Centros 2, 3 y 5.

Las razones de los cambios fueron diversas, en general los aumentos por Centros se deben a la apertura de extensiones o aulas en locales distintos al Centro inicial. Las disminuciones no se explican. De hecho los profesores se quejan por ellas e incluso en algún caso (C.1) apelan a la Coordinación Provincial entendiendo que no es lícita la reducción de la plantilla con la que el Centro se creó.

El profesorado expresa descontento con la administración por no tener sensibilidad para captar su dedicación a tareas no estrictamente lectivas, a pesar de que se derivan de las orientaciones del M.E.C., y reducir las plantillas con criterios de número de grupos, de alumnos u horas de docencia. Sin embargo estas manifestaciones no trascienden en peticiones formales y avaladas por estudios rigurosos sobre su propia actividad.

Además de los cambios en el número de profesores asignados a cada centro, se han producido cambios de personas, manteniendo la plantilla, por razones personales o institucionales. En todos los Centros ha habido al menos

un cambio en la dirección durante estos seis años.

En relación a la estabilidad en el puesto de trabajo, el profesorado de estos Centros, como todo el destinado a Educación de Personas Adultas en el territorio de gestión directa del M.E.C., está considerado personal docente en "puestos de carácter singular", por lo que, como ya vimos, se verá afectado por el concurso convocado por Orden Ministerial de Enero de 1991. Paradójicamente el único Centro que por el momento mantiene su plantilla es privado, de los seis estudiados el que depende de una Congregación de Religiosas, en virtud del acuerdo especial entre ésta y el M.E.C.

En los seis Centros implicados en la investigación hay turnos de mañana, tarde y noche. La organización más frecuente del profesorado es según tales turnos, reservando tiempos de trabajo conjunto, como los Claustros u otras reuniones de trabajo por áreas departamentos o comisiones. Esto, como veremos al describir la organización en el estudio de casos, origina que surjan "equipos de turno" perdiéndose a veces el sentido de pertenencia a un proyecto único.

#### 2.4.: Características del alumnado

Según las descripciones que se encuentran en los

proyectos y memorias el alumnado de estos centros presenta unas características similares a las halladas en otros estudios (Cabello, 1984; Comunidad de Madrid, 1990; F.E.U.P., 1990). La razón es que, salvo excepciones hechas con algún grupo, como en el caso de jóvenes del C.3 y del proyecto 1987/88 del C.5, se estudian rasgos generales y estos son coincidentes en este tipo de Centros.

En esta población se confirma una vez más la interrelación entre educación, medio social y nivel económico. En términos generales su situación educativa se corresponde con una escala social media-baja y su estatus ocupacional coincide o es inferior al de empleado de nivel medio para los trabajadores por cuenta ajena. Ama de casa es la ocupación predominante. Aproximadamente el 70% son mujeres.

En cuanto a la edad, alrededor del 20% tienen entre 16 y 24 años, el 59% entre 25 y 54 años y el resto 55 años o más. La edad predominante se sitúa entre los 35 y los 45 años. Las tres cuartas partes de esta población es casada y cerca del veinticinco por ciento tienen más de cuatro hijos. En este dato algunos estudios (EDIS, 1985) ven una expresión del carácter mayoritariamente rural de la población de este tipo de Centros.

Esta población integra tres aspectos históricamente significativos para los adultos de hoy: emigración,

democratización y modernización. Teniendo en cuenta que la procedencia de los emigrantes es en gran parte de medio rural, se producen déficits culturales y educativos en el doble sentido de la desigualdad cultural y de los desequilibrios sociales que acompañan al fuerte crecimiento de las poblaciones urbanas.

Paralelamente el tránsito de una sociedad autoritaria a una sociedad democrática, unido a un cambio brusco de los modelos de vida y desarrollo ha supuesto para esta población "el gran agujero negro de la formación frente al desafío modernizador" (M.E.C., 1986).

Frente a la necesidad de participación social, ciudadana y política, inmersos en una sociedad que demanda actualización permanente, la población de educación básica de adultos siente carencias educativas y culturales que se resumen en "...falta o desfase de instrumentos básicos necesarios para gestionar con autonomía su propio proyecto personal y profesional", a lo que se añade "inseguridad y desconfianza en sus propias posibilidades para superar este conjunto de problemas" (C.2, proyecto 1986/87).

Sobre sus necesidades y motivaciones hacia la educación son reveladores los siguientes datos extraídos del cuestionario que elaboré y apliqué a una muestra de 180 personas en los seis Centros investigados inicialmente.

- Los estudios paternos son o fueron inferiores a los primarios (en un 46'9% de los padres y un 55'9% de las madres).

- No estuvieron escolarizados un 11'8%, lo estuvieron entre 6 y 11 años el 69'3% y entre 12 y 18 años el 8'9%.

- El 39% ha realizado algún estudio entre la escuela y el Centro de adultos.

- Su motivación más importante es adquirir más cultura (45'3%), seguida de obtener un título (18'4%) y entender y ayudar a sus hijos (11'7%), ascender en el trabajo (8'9%) o conseguirlo por primera vez (7'3%) y ocupar el tiempo libre (3'4%) completan sus carencias y deseos.

- Piensan seguir estudiando el 73'2%. Sus aspiraciones según la frecuencia son formación profesional, bachillerato, universidad. Hay 51 personas que piensan seguir estudiando pero aún no saben qué.

- Asisten al centro una media de 9 horas semanales y estudian cada día fuera del Centro entre una y dos horas (36'9%, menos de una hora (27'4%) entre 2 y 3 horas (24'6%) y más de 3

horas el 10'14

- La mayor demanda de educación básica se produce en el tercer ciclo (Graduado Escolar) seguida de Certificado y de Alfabetización en último lugar. Este dato se repite también en todos los centros estudiados a lo largo de los seis años.

- Los datos acerca del número de alumnos que asiste a los seis centros estudiados no son coincidentes. La mejor aproximación con la que cuento es que el número de grupos oscila entre 12 en el C.4 y 20 en el C.1.

De estos datos destaca en primer lugar el alto número de mujeres (otra constante en todos los centros). Aunque en los turnos de noche la presencia de mujeres y hombres es más equiparada, en los de mañana y tarde la mujer representa aproximadamente el 75%. Cabría pensar -por fin- en una discriminación social positiva de no ser porque en muchos casos la escuela de adultos sustituye al trabajo deseado y no obtenido, no hay que olvidar que el índice de desempleo es mayor en las mujeres.

En sus carencias de educación básica influyen, además de las razones socioeconómicas, el escaso nivel de instrucción de los padres y la nula o deficiente

escolarización.

El hecho de que hayan realizado algunos cursos de perfeccionamiento parece avalar que las principales necesidades de esta población se relacionan con la autoestima (superación personal, aumentar conocimientos) Datos también observados en otros estudios (CAM, 1990 y 1985).

Contrastan sus aspiraciones de seguir estudios con el escaso tiempo que dedican a estudiar. Aparece una vez más el conflicto entre las aspiraciones de perfeccionamiento y el cumplimiento de otras obligaciones parentorias en las personas adultas.

El escenario en el que tienen lugar los acontecimientos curriculares que describiré en el capítulo siguiente está, en gran medida, configurado por los elementos aquí presentados como claves para la comprensión e interpretación de aquellos. Esta es la intención. No obstante, conviene siempre recordar que los centros son organizaciones educativas en las que intervienen numerosos factores internos y externos por cuya interacción en cada contexto concreto se generan estructuras que redefinen las que formalmente se establecieron (Popkewitz, 1987; Freire, 1989; Giroux, 1990). Por esto, más allá de las declaraciones explícitas habrá que estar alerta a las "condiciones de realización" del currículo, penetrando en

su "expresión en prácticas educativas y en resultados" (Gimeno, 1989, 16-17), en función del contexto en el que tal currículo se haya configurado.

**CAPITULO V**

**EL CURRICULO EN LA PRACTICA**

- INTRODUCCION -

El currículo de Educación de Adultos, por la diversidad de contenidos y características de sus destinatarios, constituye un conglomerado de objetivos, actividades, materiales, distribución de funciones, procedimientos de organización y de coordinación. Este conglomerado requiere un esfuerzo de planificación inicial conjunta que en su interacción con la práctica se redefinirá y concretará.

Tal concreción depende no sólo de la planificación previa, sino, como decía antes, de las condiciones de realización del currículo en cada práctica concreta. En este sentido el currículo, como afirma Stenhouse, "Por una parte es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas" <sup>1</sup>

La consideración del currículo como práctica implica investigar qué ocurre en el Centro educativo cuando se

---

<sup>1</sup> STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata, pág. 27.

desarrolla el currículo planeado o prescrito. Cómo se moldea, se pone en acción, se realiza y evalúa según los condicionamientos escolares y también los económicos, políticos, sociales, culturales y administrativos (Gimeno, 1989, 124).

Desde esta perspectiva me propongo seguidamente describir el currículo de educación básica de adultos tal como se realiza en la práctica de los seis centros estudiados durante el período 1984/85 a 1989/90.

El período analizado es especialmente importante para la Educación Básica de Adultos en Madrid, por diversas razones:

- En 1984 el M.E.C. lanzó el "Documento de Trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al Libro Blanco de la Educación de Adultos". Documento que, como ya vimos generó el debate más interesante que se ha producido en este ámbito durante los últimos años.

- El mismo año la Comunidad de Madrid crea el Programa de Alfabetización (posteriormente Programa de Educación Básica de Adultos).

- Las competencias de educación de adultos pasan a depender de la Dirección General de Promoción

Educativa. Hasta este momento dependían de la Dirección General de Educación Básica.

- Entre 1986 y 1989 el M.E.C. emite una serie de orientaciones y manifestaciones -en especial el Libro Blanco de la Educación de Adultos y el Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo- encaminadas a que la Educación de Adultos, a la cual "se le asigna un cúmulo de responsabilidades y funciones que difícilmente podrían asumir los actuales responsables y profesores de la misma", pueda tener una "concepción" y un "diseño" adecuados a su condición de "factor determinante en el éxito de las estrategias con las que el país... afronta los desafíos sociales, culturales y económicos de la hora presente y del próximo futuro" <sup>2</sup>

- En 1990 culmina el proceso de debate sobre la Reforma de la enseñanza con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

---

<sup>2</sup> Prólogo de Joaquín Arango, Secretario General de Educación, al Libro Blanco de la Educación de Adultos. Op. cit., pág. 6.

## 1.-: DESCRIPCION DEL CURRICULO EN LA PRACTICA

En el momento de incorporar a la información recogida el estudio de las memorias y los proyectos de los centros se me planteó el dilema de cómo ordenar, cómo abordar de forma sistemática y fructífera la lectura de unos setenta documentos diversos en su forma y contenido y algunos de los cuales superaban las doscientas páginas (C.4 Memoria 1985/86). Como principio de actuación acorde con el enfoque metodológico adoptado (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986), desestimé la posibilidad de establecer categorías previas y me sumergí en una primera lectura no estructurada sin seguir otro criterio que el cronológico.

De esta primera aproximación, al tiempo que surgió una variedad mayor de la esperada en cuanto a dispersión del contenido, fueron emergiendo una serie de criterios que me permitieron organizar de un modo más sistemático la información. Sometí estos criterios al juicio de seis expertos (miembros de un seminario de formación del profesorado de personas adultas del que formo parte. C.A.M. 1990), tras la incorporación de sus consideraciones y sugerencias elaboré los siguientes criterios que posibilitan el análisis y la presentación ordenada de los datos obtenidos:

- \* Conocimiento del medio y relación con el entorno.
- \* Ambitos formativos que aborda el proyecto.
- \* Organización.
- \* Contenidos - Experiencias.
- \* Métodos, recursos y materiales.
- \* Evaluación.
- \* Innovación - Formación profesorado.

No entiendo estas categorías como fragmentos que se organizan linealmente en el currículo, sino como hitos según los cuales el currículo se organiza y manifiesta globalmente, como pautas que permiten construir y valorar la estructura de selección, organización, graduación, comunicación, evaluación y mejora de los conocimientos, porque, como afirma J.M. Alvarez, "La fragmentación del conocimiento, acentuado por la fragmentación de las enseñanzas, impide o, al menos, dificulta la comprensión total de los fenómenos estudiados y las relaciones que se dan entre los fenómenos que constituyen la totalidad".<sup>3</sup> Esta advertencia afianzó la primera decisión y guió la segunda: no aplicar las categorías Centro a Centro y año a año, sino tomarlas como hilo conductor de ambos aspectos, de forma que el resultado fuese una visión global del elemento curricular estudiado.

Mi intención es describir los datos lo más fielmente

---

<sup>3</sup> ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1987): Didáctica Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona, Alamex, pág. 45.

ble tal como se reflejan en los documentos de los  
ros -Proyectos y Memorias fundamentalmente- o como  
on observados. De este modo, en esta primera exposición  
os datos no haré ninguna interpretación. Transcribiré  
informaciones sin más intervención sobre ellas por mí  
e que la de ordenarlas mediante los criterios ya  
ionados para facilitar su presentación. <sup>4</sup>

### : Conocimiento del medio y relación con el entorno

La Educación de personas adultas pretende dotar a esta  
acción de instrumentos que perfeccionen sus capacidades  
ntervención social, económica, cultural, cualquiera que  
el nivel en que estas capacidades se encuentren.  
"ertir en capital humano" que no consiste sólo en formar  
la generaciones jóvenes para una sociedad más técnica,  
científica, de mayor nivel, sino en "incrementar las  
ificaciones y los conocimientos de la población adulta  
y como está actualmente constituida" (Lowe, 1978, 216).

Para esta formación integral de las personas adultas  
que pensar en un conjunto de posibilidades formativas  
no son realizables sino dentro de su ámbito  
ritorial.

---

<sup>4</sup> Para las citas textuales utilizaré las abreviaturas  
sientes: P. = Proyecto; I. = Informes; D. = Diario de  
estigación; E. = Entrevista; M. = Memoria.

Así, la definición del marco geográfico, de sus necesidades y recursos formativos referidos a la población adulta, se convierte en condición indispensable para planificar la acción educativa y es, por tanto, el principal elemento del diseño curricular.

En los Centros estudiados este apartado va evolucionando a través de los seis años, pero la mayor distancia no es la cronológica sino la que se produce entre Centros: desde la descripción de datos generales del censo a estudios psicométricos y sociológico-participativos.

En los primeros proyectos los Centros no responden al requerimiento de describir las características del medio sociocultural en el que se ubican y suelen referirse a su infraestructura o al propio edificio en términos de informar a la administración de sus insuficiencias o deficiencias. Las memorias reflejan dificultades del profesorado para atender a los grupos de jóvenes sin poder "abordar la formación de este grupo con alternativas distintas al Graduado Escolar... (lo que sería totalmente necesario para motivarles porque ellos)...acceden al centro obligados y con una gran falta de interés por el estudio, debida en parte a su propio entorno sociocultural; su futuro incierto; y, sobre todo, su anterior y preocupante situación escolar" (C.3 - M. 1984/85). También manifiesta el profesorado su preocupación por no contar en el entorno próximo con Centros donde puedan ser debidamente atendidas

las personas adultas que, además de tener carencias educativas, "corresponden a Educación Especial".

Progresivamente los Proyectos van recogiendo descripciones del entorno sociocultural. Muy pocos se sitúan a sí mismos, como un recurso más, dentro de dicho entorno. Algunas descripciones son parciales y muy poco precisas: "zona poblada casi exclusivamente por trabajadores asalariados que, de manera absolutamente mayoritaria, podrían catalogarse como de clase media-baja" (C.1 - P. 1985/86).

En el extremo opuesto, en el mismo curso académico, el C.4 recoge datos estadísticos del Distrito Municipal y va concretándolos y dándoles un encuadre histórico hasta llegar a su área de influencia y su alumnado. Contempla las instalaciones del Centro como un recurso más de la zona y, al mismo tiempo ha diseñado un programa de "acción social" en colaboración con la Junta Municipal de Distrito cuyo objetivo es "Dar respuestas comunitarias a problemas globales". Este programa implica para el Centro asumir cierto riesgo porque incluye "la presencia de parte del equipo en espacios de formación y acción distintos a los locales del centro", lo que no está previsto en la dedicación del profesorado de EGB. (P. 1985/86).

Como aclaración advertiré que este centro depende realmente del M.E.C. sólo para enseñanzas regladas, su

titularidad la detenta otra institución.

Al comenzar el curso 1986/87 el M.E.C. ha publicado ya el Libro Blanco de la Educación de Adultos una de cuyas aportaciones es, como ya vimos, el carácter territorial de los proyectos. En esta línea el equipo de C.4 logra el consenso y la aprobación de un proyecto para realizar un estudio sociológico participativo con colaboración técnica y financiera del M.E.C., la C.A.M. y la O.E.I. (Oficina de Educación Iberoamericana).

El estudio, en el cual participé, pretendía no sólo detectar las necesidades de la población y adecuar a ellas los recursos, sino también conseguir que el propio proceso desencadenado contribuyese a una mayor participación de los usuarios en la organización y funcionamiento del Centro, así como el mejor conocimiento del entorno, de su problemática y recursos. Mediante un procedimiento de "formación en cascada" se logra que, por ejemplo, para aplicar una encuesta se impliquen 200 personas del centro, profesorado y alumnado, constituidos en equipos. El proceso se repite con otras técnicas logrando un conocimiento teórico-práctico de diferentes formas de conocer la realidad y el entorno (M. 1987/88).

Para avanzar en la consolidación del equipo en metodologías y formas comunes de hacer acordes con su concepción de la Educación de Adultos, el colectivo de

profesores adquirió al comenzar el curso el compromiso de "que no existiese ninguna actividad grupo o taller que no presentase un mínimo proyecto o programa para comenzar su funcionamiento" y que todos los proyectos "contemplasen objetivos instrumentales, de convivencia-colaboración y de participación". En esta misma línea una parte del equipo, especializado en la Pedagogía de la Comunicación de Francisco Guriérrez, elabora un plan de formación y se compromete a desarrollarlo para todo el profesorado en el propio Centro. Para hacer realidad el concepto de participación se inicia el diseño de "una estructura de gestión participativa y operativa" (M. 1987/88).

El C.4 ha llegado al curso 1988/89 con la "Investigación participativa prácticamente concluida habiendo resultado de ella un proyecto de relación con el entorno". Se ha logrado la participación de todos los estamentos del Centro y la implicación de algunas instituciones de su área de incidencia. "No se ha conseguido elaborar un plan de zona pero sí se han sentado las bases de lo que podrá ser un proyecto de colaboración entre entidades". (M. 1988/89). También se han logrado identificar los públicos de atención prioritaria: Jóvenes, Mujeres y Ancianos, para los cuales se desarrollarán tres programas específicos según los recursos disponibles.

En el C.3, a comienzos del curso 1985/86 y a través de la coordinación de zona, se llegó al acuerdo de que el

primer ciclo (alfabetización) se atendiese en otro centro a poca distancia del estudiado para destinar los recursos propios a los ciclos con titulación, lo que resultaba adecuado por tratarse de un centro oficial en el que la gestión de títulos es más ágil. No obstante, "a mediados de curso se admitió un grupo de gitanos pertenecientes a este nivel de iniciación" (M. 1985/86). La directora explica esta decisión porque a las habituales dificultades de la población no alfabetizada para iniciar estudios se añadían, en este caso, las del grupo étnico para salir de su entorno más cercano. Además, era propósito explícito del profesorado "ajustar el currículo y la metodología a las características socio-culturales del alumnado", así como "profundizar esta adaptación a través de la Coordinadora de Zona y el contacto con la Junta de Distrito". (P. 1985/86).

El profesorado tiene dificultades de horario para atender las relaciones con el entorno por lo que decide planificar "un día de libre programación" (P. 1986/87). Entre las actividades de este día están la coordinación con instituciones de zona, comisiones de participación y trabajos relacionados con los Consejos Municipales de Educación y Cultura. El equipo docente toma la decisión de programar actividades "que acerquen al ciudadano a las instituciones para poder utilizarlas" (P. 1987/88). Junto con otros centros realizan un esbozo de proyecto de distrito y un programa específico de participación del alumnado en el mismo. Sobre el proyecto de distrito, como

Centro Público a través del que se canalizan las titulaciones de Certificado y Graduado Escolar, advierte de la carencia de criterios de adscripción de Círculos y Aulas. <sup>5</sup>

En el C.3 de acuerdo con el estudio realizado el pasado año en la zona, el equipo ha definido públicos prioritarios: Mujeres, jóvenes, inmigrantes y gitanos. Sobre éstos colaboran distintas instituciones con objetivos concretos avanzando hacia el proyecto de Distrito. Los cambios políticos en el Ayuntamiento de Madrid afectan al equipo de gobierno de la Junta Municipal, el apoyo al proyecto de adultos se reduce. Las dificultades en un local municipal y con el equipo que allí actuaba llevan al cese de la actividad. Las reclamaciones de algunos alumnos y educadores son débiles, se aprecia claramente la falta de organización social. En esta situación el claustro de este centro manifiesta la necesidad de tomarse un tiempo para definir la identidad de cada actuación "estructurar la organización interna de cada uno con prioridad a la coordinación con otros" (M. 1988/89).

Para el equipo del C.5 "Los datos de población y

---

<sup>5</sup> Como vimos existe la posibilidad legal de adscripción a un Centro Público para que el alumnado de los organismos que imparten educación básica sin finalidad lucrativa (Círculos y Aulas de Asociaciones y Escuelas Populares fundamentalmente), puedan obtener la correspondiente titulación, pero de hecho tienen adscritas academias privadas que imparten enseñanzas de tercer ciclo. Para la ordenación de esta situación se han tomado medidas desde la Subdirección General a partir de 1990.

servicios del entorno, las características sociológicas del alumnado y la gran dispersión de intereses y posibilidades determinan el proyecto". (P. 1985/86). El equipo se decidió este curso por una enseñanza modular complementada con temas monográficos abiertos a la población del área de incidencia. Su descripción del entorno, en colaboración con la Junta de Distrito, se refiere a datos generales, sin analizar grupos concretos.

El protagonismo en cuanto a la coordinación zonal que atribuye al Centro Público de Educación de Adultos la Orden Ministerial de Mayo 1989, se aprecia en el proyecto del C.5. para el curso 1989/90. En su plan de trabajo con la Junta Municipal realizan un interesante programa con jóvenes, logran apoyo municipal para obtener nuevos locales para el centro, defienden que sea éste el espacio de elaboración del proyecto zonal en lugar de la Coordinación Provincial.

El C.1, que como ya dije hace una descripción muy imprecisa del medio, enumera en el proyecto de 1986/87 algunas relaciones con instituciones culturales de la zona a través de las cuales poder realizar actividades con grupos numerosos ya que sus locales no son adecuados para esto.

Como vimos al estudiar las Circulares, desde el curso 1986/87, el M.E.C. está impulsando al profesorado a una

apertura al medio y a realizar tareas formativas distintas de la EGB sin modificar los recursos ni la condición del profesorado. Quizá esto explica algunas reacciones de oposición tenue. En este sentido destaca la resistencia del C.1. Abiertamente manifiestan que "la coordinación con otras instituciones de la zona prácticamente no existe... la titularidad de estas instituciones es tan variada que, salvo convocatoria de alguna entidad o persona con autoridad para ello, estimamos bastante complicado llegar a esa oferta coordinada... Una iniciativa de la coordinación provincial...la podría facilitar". ( P. 1987/88).

En el curso siguiente este Centro programa la realización de algunos talleres en colaboración con la Junta de Distrito y en el último curso del período estudiado (1989/90) el C.1 acude a una reunión de coordinación de los Centros, Aulas y otras entidades de su zona convocadas por un miembro del equipo técnico de coordinación. Asiste también a las Jornadas de Educación organizadas por la Junta de Distrito. Al tiempo que manifiestan su deseo de colaborar se les ve temerosos del cambio, expresan dudas respecto a la posibilidad de modificar la trayectoria en la oferta al alumnado. Este Centro desde el curso 1987/88 tiene dos profesores menos y su director cambió en 1988/89.

En el curso 1986/87 el C.6 no ha contemplado aún en

ningún proyecto su medio sociocultural, no describe el Centro y sólo someramente plantea algún tipo de relaciones con el entorno. En el siguiente curso el equipo llevó a cabo algunas conversaciones con las empresas de la zona "para atender la formación básica de trabajadores en horarios y grupos compatibles con sus necesidades" (M. 1987/88). En consecuencia, el curso siguiente se organizaron enseñanzas teóricas para la Prueba Libre de Formación Profesional de Primer Grado (F.P.1). Según el Proyecto del curso 1989/90 se proponen realizar programas de discriminación positiva para inmigrantes y mujeres. Estos dos sectores, además de la población reclusa, eran explícitamente señalados como públicos prioritarios en las Instrucciones del M.E.C. para este curso.

En la línea señalada por el Libro Blanco acerca del carácter territorial de los proyectos, en el C.2 se redacta un Proyecto que cambia su trayectoria anterior, bastante completo, que contempla la elaboración de un mapa educativo investigando las necesidades y posibilidades del medio ya que concibe la Educación de Adultos "conectada al sistema social del que forma parte de manera que ambos se configuran mutuamente". (P. Mayo 1986)

Al consultar la memoria de este curso no encontré realizaciones en este sentido. Indagué en la documentación del centro encontrando otro proyecto, más en la línea de los anteriores, para el mismo curso 1986/87. Mantuve

conversaciones con distintos miembros del claustro. Algunos se habían incorporado después del curso 1986/87 y no conocían la existencia del primer documento, pero pude hablar con su autora. Me informó de que efectivamente había sido un trabajo realizado en solitario, intentando impulsar las ideas del Libro Blanco. Sin embargo, el proyecto no había obtenido el apoyo necesario de la Coordinación Provincial de Adultos y, como consecuencia, tampoco del claustro, por lo que sólo se realizó en parte: Relaciones con la Junta de Distrito y con instituciones vinculadas a la formación profesional. Como veremos al analizar los ámbitos formativos, es este uno de los primeros centros en organizar actividades de formación ocupacional por su colaboración con un Sindicato de Trabajadores.

En el proyecto 1987/88 hay cierta apertura al entorno aunque las actividades realizadas son de tipo cultural y extraescolar: Salidas, visitas (al Congreso) y excursiones (a Patones) algo alejadas de los intereses como vecinos del distrito y del barrio. En el curso 1989/90 se produce un cambio en la dirección del centro. La coordinación que venían manteniendo con otros Centros de Educación de Adultos les ha animado a incorporarse a la coordinación del Distrito donde ha colaborado en la realización de un folleto que presenta conjuntamente la oferta educativa para adultos en todos los centros. No logran los resultados esperados porque la Junta de Distrito no cumple el compromiso de imprimir y distribuir dicho folleto. El

equipo colabora con una Asociación de mujeres a la que cede sus locales para actividades socio-culturales.

La relación entre la oferta formativa planificada y la situación sociocultural del entorno es mayor cuanto más precisa es la descripción de esta última en los proyectos. Previsiblemente detrás de una buena descripción del medio haya siempre un trabajo de equipo, o de parte del mismo, y una decisión colectiva de priorizar y adaptar los recursos a las necesidades.

#### 1.2.: Ámbitos formativos que aborda el proyecto

En Educación de Personas Adultas, aún centrándose en un nivel, en este caso la Educación Básica, pueden concurrir actividades muy heterogéneas. Como vimos en páginas anteriores su currículo básico de referencia (u obligatorio) no está claramente definido. Por ello es posible, y aún frecuente, encontrar diferentes diseños curriculares para la Educación Básica de Adultos en cualquiera de sus tres ciclos. Pueden tipificarse estos diseños según pongan el acento en el ámbito de lo académico, lo cultural o lo cívico social. Incluso es posible, aunque menos frecuente, encontrar proyectos de Educación Básica, especialmente en el nivel de Graduado, cuyos contenidos mínimos instrumentales están en función de contenidos de formación profesional.

Seguidamente describiré la oferta de los Centros estudiados tal como ellos la definen a fin de tener una perspectiva acerca del estado de esta cuestión.

En el primer curso estudiado, 1984/85, los Centros asumen, de modo general, el objetivo de "promoción cultural de las personas que se encuentran fuera de la edad normal de escolarización en el nivel de EGB" (C.1) o, dicho de modo más sencillo, "desarrollar un programa paralelo al nivel de EGB, insistiendo en áreas instrumentales para que les sea posible obtener el Graduado Escolar". (C.1, P. 1984/85).

Excepto en el C.4, en el que se introducen actividades de animación sociocultural, los proyectos de este curso son en realidad programaciones de ámbito académico que sólo describen objetivos generales y específicos. Los primeros son declaraciones de intenciones de diversa índole, en listas demasiado extensas, con pretensiones bastante utópicas:

- \* "Inculcar el sentido de libertad responsable".

- \* "Favorecer la actitud crítica ante las cosas y acontecimientos"

- \* "Lograr un elevado nivel de participación"

- \* "Despertar el interés por la cultura más que por la obtención de un título".

La vinculación entre objetivo general y específico no se establece directamente y con frecuencia no he logrado establecerla. Únicamente adquieren significación (desde el punto de vista de la secuencia del programa) cuando aparecen ligados a las áreas académicas y, en contadas ocasiones, también a las actividades.

En definitiva, poco puede decirse de los ámbitos formativos abordados en este primer curso. Se atiende sólo la formación académica de nivel básico. En algunos casos (C.1 y C.6) es claro que no hay actividad de primer ciclo. Hay que tener en cuenta que el público de alfabetización es prioritario precisamente por la dificultad de que estas personas vayan a los Centros, se mantengan y sean conscientes de sus propios procesos formativos.

En el curso siguiente la oferta educativa en los Centros 3, 4 y 5 es más amplia. En los tres proyectos se planifican, realizan y evalúan actividades de animación sociocultural además de las específicamente académicas. Los otros tres Centros aplican sus recursos a actividades de tipo académico.

En C.1 la enseñanza reglada se complementa con actividades no regladas "extraescolares", que suelen ser abiertas a la población del entorno sean o no alumnos. Estas actividades son "programas cortos" de materias como: "Técnicas de estudio, matemáticas, idioma, mecanografía"

(P. 1987/88).

En el curso 1989/90 las Instrucciones del MEC dan prioridad a la formación profesional y la alfabetización. El C.1 se incorpora por primera vez a la formación para el trabajo con un grupo de Plan F.I.P. y otro de preparación al examen libre de F.P.1. También incluyen un grupo de primer ciclo, alfabetización, pero no encuentro confirmación en los objetivos -generales y específicos-, contenidos y actividades, ya que son idénticos a los de años anteriores. No se reflejan los cambios en la planificación del currículo.

En el curso 1986/87 el C.6 mantiene una actividad de tipo académico similar a la descrita para C.1. En el curso siguiente introducen la modalidad de enseñanza a distancia para la formación general o de base (académica) y comienzan a impartir enseñanzas para las pruebas no escolarizadas de F.P.1. Estos ámbitos -formación académica de base con actividades complementarias y preparación a las pruebas libres de F.P.1- constituyen la oferta de C.6 durante el resto del período estudiado.

Entre sus objetivos generales distingue los académicos de los de "convivencia, participación y desarrollo personal". (P. 1987/88). En este proyecto es confusa la redacción sobre el modo de integrar conocimientos. Dicho resumidamente el Libro Blanco (MEC, 1986) manifiesta que en

la educación de personas adultas la integración debe establecer relaciones entre los distintos tipos de conocimiento, la experiencia personal del adulto y el medio en el que ésta se desenvuelve. Pero, según lo expresa este centro tal tipo de integración sólo parece aplicarse a la enseñanza para el desarrollo personal (no formal) y no a la académica, reglada o formal.

En C.5, en colaboración estrecha con la Junta de Distrito, se consigue ofertar a los adultos de la zona actividades de las cuatro áreas formativas establecidas por el Libro Blanco (MEC, 1986): formación de base, cívico-social, para el trabajo y para el desarrollo personal. En sus programas de actividad se aprecia un desplazamiento de lo cívico-social a lo cultural-personal. En relación con los objetivos de que el alumnado "adquiera capacidades que le permitan mayor calidad de vida ... y saber solucionar los nuevos problemas urbanos" (I. 1987), se programan actividades en torno a temas como planificación familiar, droga, contaminación, relajación, I.V.A., financiación e inversión, paro...

Para integrar mejor las actividades de formación ocupacional en la vida del centro, en el curso siguiente (1987/88), el equipo ha dividido este área en tres programas. El ocupacional propiamente dicho que se gestiona mediante Plan FIP y Comisión de la Mujer; el de promoción profesional, que lo realiza el profesorado del centro

apoyado por la ADEP en Seminarios abiertos; y, por último el de información, realizado mediante la colaboración con los centros de Formación Profesional del Distrito.

La participación social y el desarrollo personal se realiza en programas sobre ocio, salud, cultura, asociacionismo, cooperativismo. Contando con la colaboración de Sindicatos, Junta Municipal y Centro de Salud. Las enseñanzas académicas regladas son la parte fundamental del trabajo del profesorado y su responsabilidad principal. No obstante, observando los horarios he visto que la dedicación a trabajos de animación sociocultural o talleres de iniciación profesional aumenta progresivamente. Lo que significa, de hecho, un cambio en la dedicación del profesorado de personas adultas.

La ampliación del currículo a ámbitos no estrictamente académicos genera una diversidad de actividades que es preciso interrelacionar. Para vertebrarlas el equipo docente del C.5 ha tomado como hilo conductor el Graduado Escolar y ha organizado la oferta, con materias comunes y optativas, en cuatro tipos de Graduado: "Académico, profesional, desarrollo personal y participación ciudadana" (P. 1988/89). El graduado académico, para los grupos estables, difiere poco de cualquier otro centro ya que ha de atenerse a las enseñanzas regladas. La aportación más importante es que las materias optativas pueden ser cursadas por personas cuya finalidad no es la obtención del

título. Con este sistema el Centro ha logrado hacer una oferta amplia y flexible y, al tiempo, salvar los requisitos para impartir el Graduado por evaluación continua.

En el C.1 se ofrecen actividades de las cuatro áreas mencionadas. La formación ocupacional la realiza mediante una cesión de locales al Instituto Nacional de Empleo (INEM). En el área académica incluyen programas interdisciplinarios de formación básica, deportiva y creativa. El desarrollo personal está ligado a programas de tipo cultural y cívico social. Dividen los objetivos en convivencia, participación y de conocimientos, pero no llegan a plasmar en contenidos más que éstos últimos. El proyecto aglutina en las cuatro áreas citadas 28 programas de centro y tres programas de los llamados "talleres autónomos". Estos son planificados con ayuda del profesorado pero realizados por alumnos del centro que han cubierto su etapa de formación básica. (D. 1987/88).

En el siguiente curso 1989/90 se mantienen estos ámbitos formativos pero los programas se adaptan a tres grupos prioritarios: mujeres, jóvenes y ancianos. Al mismo tiempo se acuerda que el trabajo tenga tres ejes referenciales para todos los grupos: participación, formación del profesorado y orientación laboral de los talleres de manualidades.

El C.2 tras realizar una encuesta sobre "preferencia ocupacional" (P. 1986/87) colabora en la realización de dos cursos de formación ocupacional acogidos al Plan F.I.P. a través de un Sindicato de trabajadores. Esta actividad, que se realiza además de la académica o de "formación básica reglada" merece ser resaltada ya que, a través del M.E.C., era muy difícil en estos momentos gestionar con éxito cursos acogidos a esta Plan.

En el curso siguiente enriquecen ambas ofertas: formación académica y para el trabajo. La primera con actividades de refuerzo y actividades para el ocio que gestionan en colaboración con la A.D.E.P. La segunda incorporando otros cursos ocupacionales a través de colaboraciones con la Comisión Interdepartamental de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

En el curso 1988/89 todos los Centros (excepto el C.1), trabajan la formación profesional (C.6: Pruebas libres de F.P.1) u ocupacional (los otros cuatro) como un ámbito formativo específico. Pero, en la medida en que van experimentando esta innovación, aparece la falta de medios y comienzan a surgir los problemas.

En el C.2 "el conflicto entre el Gobierno y las Centrales Sindicales ha repercutido en que no sean aprobados los cursos de plan FIP". Por otra parte, "debido a la falta de regulación de estas asociaciones" la ADEP ha

reducido considerablemente los cursos de iniciación profesional en relación al curso anterior (M. 1988/89).

En el C.1 según proyecto y memoria de 1985/86 la oferta educativa es de tipo académico y de iniciación profesional, por el momento no han logrado autorización para impartir cursos del Plan FIP solicitados a través del M.E.C. En el siguiente curso hay un notable enriquecimiento del área básica o académica porque incluyen una diversidad de actividades complementarias muy bien relacionadas con los núcleos temáticos y con el trabajo en el centro y fuera de él. En el ámbito de formación para el trabajo han logrado poner en marcha dos cursos ocupacionales de Plan FIP.

En el curso 1988/89, además de la formación académica con actividades complementarias bien programadas y engarzadas, han planeado una serie de actividades de participación cívico-social en el propio barrio. Respecto a las actividades de iniciación profesional, aunque deciden continuar, son críticos al respecto "Una escuela de Adultos, tal y como existe en la actualidad, con una formación específica de profesionales con vinculación directa al Ministerio de Educación y un marco de derecho estrecho, no es posible que pueda plantearse una formación para el trabajo. Ahora bien.... aceptamos el reto que supone una sociedad cambiante y unas tasas de desempleo alarmantes... nos proponemos introducir dentro del

currículo actividades que puedan ir encaminadas a un futuro profesional". (P. 1988/89).

En una encuesta pasada a los alumnos durante unas "Jornadas de Participación" éstos opinan que "el centro tiene una oferta variada pero incompleta pues faltan FP 2, BUP, Acceso a la Universidad para mayores de 25 años..." (I. 1990). Sin embargo, dado que los recursos son los mismos, la oferta educativa es similar al curso anterior, haciendo siempre hincapié en la formación académica y las actividades complementarias y de ampliación.

Antes de finalizar este apartado estimo necesario advertir que en la mayoría de los centros a lo largo de los seis años existe una gran confusión semántica cuando se habla de educación formal/no formal, enseñanzas regladas/no regladas. Con frecuencia consideran educativo sólo lo formal. Así, por ejemplo, a veces no se incluían como actividades educativas los cursos de formación ocupacional acogidos al Plan F.I.P.

Por mi parte he considerado educación formal la que se estructura en torno a un programa de estudios elaborado por una institución y dirigida a obtener una acreditación del logro conseguido. Entiendo, por tanto que la formación orientada al trabajo es formal si se desarrolla a través de cursos diseñados y reconocidos por una institución, sea ésta el Ministerio de Educación o el de Trabajo.

Será no formal toda la educación adquirida a través de programas estructurados coyunturalmente cuya finalidad no es la obtención de un título.

Normalmente la educación formal se corresponde con enseñanza reglada y la no formal con enseñanza no reglada o no institucional. (M.E.C., 1986; UNESCO, 1979; Jarvis, 1990).

### 1.3.: Organización

Los Centros, para desarrollar los ámbitos educativos que se han propuesto, precisan ordenarse de acuerdo a un modelo que evite la improvisación, la incertidumbre y los esfuerzos contradictorios y estériles. Para la racionalización y coordinación del trabajo educativo es necesario disponer un conjunto de elementos: equipos docentes; agrupamiento y adscripción de alumnos; órganos de gobierno unipersonales, colegiados y colectivos; asociaciones, comisiones, etc. Además, es preciso que estos elementos, que constituyen la estructura organizativa del Centro interactúen, se potencien positivamente unos a otros. En las siguientes páginas describiré los criterios de agrupamiento de alumnos, organización de equipos docentes, órganos de gestión y participación y horarios, como aspectos más relevantes de la organización de los

Centros para la realización del currículo.

Como en los apartados anteriores me atenderé fundamentalmente al contenido de los documentos y observaciones, tratando de ser fiel al mismo.

El agrupamiento de alumnos se establece en función de los conocimientos previos en los tres ciclos de Educación Básica. El núcleo básico de referencia es el grupo-clase o el grupo-taller. Este se subdivide según el tema o la tarea en grupos de trabajo o trabajo individual. En el primer curso, 1984/85, aún hay bastante alumnado de 14 a 16 años. En algunas ocasiones surgen dificultades si el grupo es heterogéneo por la edad. En estos casos se acude a un subgrupo de jóvenes dentro del grupo clase y, si el número es suficiente, a un grupo-clase de jóvenes cuyas motivaciones e intereses son casi siempre diferentes de los adultos. No obstante las tensiones persisten, como manifiestan dos alumnas delegadas de curso en C.2 "los Colegios públicos de E.G.B. no deberían mandar a los centros de adultos a los alumnos de 14, 15 y 16 años porque se sienten desplazados, faltos de motivación y en algunos casos, con fuertes diferencias generacionales" .... "Posiblemente su rendimiento sería más efectivo si pudieran estar en un colectivo más afín a sus edades y problemas" (M. 1986/87) Este tema se presentará también con fuerza en el C.3 y, como vimos, será la propia administración la que establezca el límite inferior de edad en los 16 años.

En C.1 el "día de libre programación" aprobado por el claustro (M. 1986/87) permite que el profesorado disponga de un día por semana para realizar todo tipo de actividades no formales. Inicialmente el día es el mismo para todo el Centro. Esto facilita que para algunos temas se hayan podido hacer agrupamientos intergrupos e incluso interniveles.

El C.1 incluye como novedad en el proyecto 1987/88 la organización por talleres afines en lugar de hacerlo por áreas. Los talleres son afines si sus contenidos constituyen un ciclo formativo relativamente completo. Se empieza así a organizar el centro en función de los recorridos formativos del alumnado, de los grupos de alumnos. Paralelamente cambian los núcleos de interrelación, que ahora serán coordinación de información, de gestión y pedagógica.

Las alumnas de un grupo de pregraduado de C.2 manifiestan dificultades por trabajar con grupos heterogéneos si no se logra establecer subgrupos: "el inconveniente mayor, que ha habido dos niveles tan diferenciados. Esto ha hecho que la gente abandone". (M. 1988/89).

La organización de los equipos docentes se realiza por departamentos y niveles o por ciclos y áreas. En ambos casos el resultado es que el equipo docente se encarga de

la programación control y evaluación de las materias de cada ciclo. Es decir, aunque teóricamente el equipo docente es para un nivel se acaba imponiendo la especialidad, materia o área académica en todos los casos. En el segundo año de la investigación (Curso 1985/86) pude comprobar que la asignación del profesorado por área o ciclo se hace realmente después de que haya elegido turno, lo cual suele hacerse en todos los casos por antigüedad. En el C.4 para el primer ciclo se respeta la organización del profesorado por nivel. Es posible que en alfabetización prime siempre este criterio, pero no es posible comprobarlo porque no se presentan otras programaciones de primer ciclo. A los criterios de agrupamiento de alumnos ya citados este Centro añade algunos grupos intertalleres, es decir, que asisten al tiempo a dos actividades, por ejemplo, el grupo corte-escuela recibe enseñanzas de corte y confección junto con las materias propias de graduado escolar, lo que implica una interrelación entre el profesorado de ambas disciplinas.

La temporización del proyecto 1987/88 incluye tiempos y espacios de formación del equipo educativo a través de la reflexión sobre la práctica. Es una primera aproximación de este Centro a la investigación-acción motivada por el inicio de un estudio sociológico-participativo durante el pasado curso.

En el C.2 ha sido nombrada una directora nueva en el

curso 1986/87 y tienen retrasos en el plan de organización hasta el mes de Enero. En el curso siguiente, con apoyo de otra profesora, autora del citado proyecto de renovación en Mayo de 1986, han realizado una adaptación de éste, según sus palabras "para buscar mayor consenso y ajustarse mejor a las orientaciones de la Dirección Provincial". (E. 1990) En este nuevo proyecto el claustro considera que hay "bipolaridad y desconexión entre el turno de mañana y el de tarde" (P. 1987/88) por lo que dos personas trabajarán en los dos turnos para hacer de puente. Apoyarán esta tarea la directora y la jefa de estudios. El horario contempla tareas burocráticas y de secretaría de las que ha de encargarse el profesorado. Según reflejan los proyectos y memorias los cursos 1987/88 y 1988/89 fueron difíciles para este Centro. "Es el primer curso que funciona un equipo directivo reconocido oficialmente a efectos administrativos por estar ocho profesores en el equipo ...hubo dificultades de acoplamiento entre sus miembros" (M. 1988/89)

~~Los órganos de participación y gobierno~~ en el primer curso son los establecidos con carácter general: Claustro, Consejo de Dirección y Junta Económica. En C.5 funciona una comisión de coordinación de actividades extraescolares. Este Centro se reorganiza según la LODE en el curso 1988/89, con cargos unipersonales y colegiados: Directora, Secretario, Jefa de Estudios, Junta económica, Claustro y Consejo Escolar. También reorganiza la Asociación de Alumnos y los horarios de tutorías. Las funciones de

secretaría se las distribuyen dos profesores, uno por cada turno.

Excepto en el C.4, que dispone de conserjes de mañana y tarde y de administradora, los demás Centros no tienen una persona encargada de estas tareas, las cuales se van distribuyendo según la disponibilidad del profesorado.

Sobre los órganos de gestión y participación en el C.6 se manifiesta que sólo se establece el claustro y departamentos "por ser un centro de administración especial".

Paralelamente a la complicación del proyecto, al incorporar animación sociocultural y las actividades que surgen por su relación con el entorno, la organización se va haciendo también más compleja. Todo cambio en la actividad formativa repercute en la organización. Esto, que parece imprescindible para asegurar la comunicación y la participación de todos los implicados en un mismo proyecto de Centro, genera a veces tensiones. En el C.4 lo expresaban así: "...se detectaron bastantes fallos tanto en el esquema de organización como en la adecuación práctica y real de fines y objetivos del centro...En el proceso de discusión no conseguimos acercar posturas...lo que sí se consiguió fué el compromiso por parte de todos de iniciar jornadas y cursos sobre los temas que nos podían ayudar: dinámica de grupos; programación y evaluación en animación

sociocultural; análisis de nuestro trabajo profesional y de relaciones humanas en el centro". (M. 1985/86). Excepcionalmente este equipo educativo adopta también compromisos concretos respecto al trabajo de cada profesional y a las actividades interrelacionadas.

Al C.1 se ha incorporado una nueva extensión en el curso 1987/88 (cuatro aulas en otro edificio). Esto plantea problemas de organización que el claustro, a falta de otras técnicas de gestión, resuelva "para una mayor eficacia... con mayor atomización del trabajo". (M. 1987/88). Este centro viene insistiendo ante la Coordinación Provincial para que se ordene la adscripción de Centros, Círculos y Aulas, al menos en cuanto al tipo de Centros que deben adscribirse, papel de la Inspección Técnica y del Centro al que se adscriben y calendario.

Por otra parte, la asunción de actividades complementarias por parte de las Asociaciones de Alumnos está creando algunas tensiones de coordinación y orientación pedagógica que C.3 expresaba así: "...es imprescindible una mayor coordinación entre el centro y la asociación que permita un mejor aprovechamiento de los medios". (M. 1988/89).

Durante el curso 1988/89 el C.4 valora su organización como "dinámica aunque compleja". La coordinación de información y actividades hubo de funcionar con tres

comisiones: mujer, jóvenes y exteriores. La de gestión tuvo dos comisiones: económica y de administración. La coordinación pedagógica, con un equipo de apoyo, tuvo dos comisiones: Tercera edad y Delegados, además hubo de apoyar al Consejo de Centro (adaptación del Consejo Escolar). Todas las comisiones respondían a públicos y objetivos definidos previamente por el colectivo como prioritarios.

En su valoración, globalmente positiva, destacan tres fallos:

- "la comisión de exteriores realmente no ha existido. ...¿Por qué no ha funcionado siendo uno de los objetivos prioritarios en setiembre?: No sabemos contactar con el exterior, es lo más difícil. Nos sentimos más cómodos y más seguros dentro que fuera. Se necesita más reflexión para que sea real eso de 'abrirnos al entorno'."

- "La estructura se siente un poco agobiante. ...hubo muchos contenidos organizativos y ha faltado la discusión y la reflexión".

- "Hay una desinformación bastante sentida de lo que se hace en las distintas áreas". "Habría que organizarse de otra forma para que la información fluya" (M. 1988/89).

Es necesario advertir que en este Centro (C.4) las áreas según las cuales venían funcionando son: Educativa, de Salud y Mantenimiento Físico y de Creatividad-Manualidades.

En la evaluación este Centro detecta que las áreas hacen programas propios que no siempre se atienden a las prioridades establecidas en el marco general del Centro. Esto les preocupa ya que ... "se produce un vacío entre los objetivos del proyecto global, consensuados y aprobados, y las tareas que se realizan para alcanzarlos". (M. 1989/90)

En el curso 1989/90 el C.2 pone empeño en coordinar el proyecto. Establecen y asignan tiempos a reuniones de nivel, áreas y turnos. También tratan de animar la participación del alumnado que perciben como demasiado formal y escasa. Encuentran algunas dificultades: Se abrió una extensión en otro barrio, distante y no bien comunicada con el Centro, además hay poca demanda. Han tenido bajas en el profesorado, por diversas razones, y no han logrado su oportuna sustitución. El grupo de preparación a la prueba libre de F.P.1, mayoritariamente mujeres, (Contenido y población prioritarios para el M.E.C.) no pueda ser bien atendido por "falta de profesorado en el turno de mañana". (M. 1989/90).

Los Centros 3 y 5 acusan dificultades de organización

y funcionamiento para llevar adelante los proyectos distritales con extensiones de un sólo claustro.

Excepto el C.6 todos los Centros estudiados tienen ya este último curso el Consejo de Centro en funcionamiento. Dados los tres turnos y la variedad de actividades, se han realizado adaptaciones de lo establecido en la LOE para el Consejo Escolar.

En los proyectos del curso 1986/87 la organización de horarios del centro es muy desigual a pesar de que las instrucciones del M.E.C. pedían este dato. He encontrado algunos aspectos que considero relevantes.

En las enseñanzas regladas, estudiando los grupos de tercer ciclo: pregraduado y graduado escolar, se observan diferencias importantes en el número de horas semanales de clase, oscilan entre 10 y 15 horas.

En la elaboración de los horarios del profesorado encuentro bastante flexibilidad. En C.1 aproximadamente la mitad del tiempo de permanencia en el centro (10 horas) está programado para actividades no estrictamente lectivas, tales como tutoría, sala de estudio y otras actividades extraescolares. Llama la atención que algún profesor de este centro no tiene ningún tiempo programado de reunión, ni siquiera para la asistencia a claustros.

En C.2 el alumnado de tarde-noche manifiesta sus problemas de tiempo para acudir a las actividades complementarias. El delegado explica "nuestro horario no es compatible con visitas a museos, exposiciones, etc... Los profesores intentan hacer actividades en horario de tarde y mañana abiertas a los dos turnos, pero hay dificultades insalvables. El alumnado de tarde-noche suele trabajar y "no le queda tiempo más que para lo formal". (M. 1988/89) Además, muchas actividades sólo tienen horario de mañana.

En C.1 las clases, según los horarios de Graduado, son de tres cuartos de hora. Si no hay actividades complementarias esto significa que están cursando nueve horas semanales en lugar de las 15 horas establecidas oficialmente.

#### 1.4.: Contenidos

Una ausencia frecuentemente detectada en los proyectos de Educación de Adultos es precisamente la planificación, de forma consciente y expresa, de los contenidos a enseñar y aprender. Sin embargo, estoy convencida de que sólo las metas, finalidades u objetivos que llegan a plasmarse, a concretarse, en contenidos adquieren realmente valor educativo, valor de enseñanza más aprendizaje. Ahora bien, para que los contenidos sean educativos, conscientemente

educativos, han de estar seleccionados y ordenados adecuadamente. Han de ser coherentes con las metas de cada periodo educativo, de cada grupo, de cada área. Un mismo núcleo o unidad temática puede ser tratada con distintos tipos de contenidos. Teniendo en cuenta las peculiaridades de cada grupo de adultos, los recursos y características de cada centro, habrá que establecer prioridades, decir qué papel juega cada contenido y qué tipo de contenidos deben ser tratados de modo interdisciplinar.

Y es precisamente esta adecuación entre fines y contenidos basada en la contextualización, selección y secuenciación de los contenidos, la que no suele hacerse explícita en los proyectos y programas educativos.

En todo caso describiré este elemento curricular de la forma mas fiel que me sea posible, tal como he podido captarlo en los centros estudiados.

Los proyectos del primer curso 1.984/85 suelen describir los contenidos de las áreas académicas de una forma disciplinar, es decir, son los contenidos de las asignaturas del área lo que se considera prioritario. Según he podido apreciar la secuencia del contenido tal como se expresa en la programación, está en función del ciclo, es decir, está preestablecida, no depende del grupo destinatario o de los objetivos generales del proyecto. No obstante, en algunos programas de área se aprecian

diferencias. Unos se centran más en las actitudes y hábitos sociales en tanto que otros lo hacen en conceptos y procedimientos casi exclusivamente.

Para ver si se cumplía la idea común de que los tipos de contenido que se desarrollan dependen directamente de las asignaturas, he realizado recuentos entre los programas de ciencias sociales y naturales. No he podido comprobar que en éstas se tienda más a actividades y contenidos de tipo conceptual y procedimental y en las ciencias sociales al desarrollo de actitudes. Posiblemente este aspecto del tipo de contenido que se desarrolla preferentemente en una situación de enseñanza-aprendizaje no depende tanto del tipo de disciplina cuanto del propio planteamiento didáctico que haga el profesor o profesora.

Este planteamiento, a su vez, pienso que depende de la concepción que se tenga sobre lo que se hace profesionalmente, sobre la educación de personas adultas. Refuerza esta idea Phenix al sostener que "por encima de las disciplinas particularmente consideradas, a las que resulta difícil asignarles un único modelo de pensamiento o ámbito de significación, importa sobre todo el ordenamiento del conocimiento en categorías sistemáticas con las que el profesor podrá establecer relaciones fecundas entre los estudios de categorías diferentes a la vez que posibilitará la transferencia del aprendizaje de

una situación cognitiva a otra del mismo tipo." <sup>6</sup>

En el curso 1986/87 el C.A desarrolla un programa de animación sociocultural en el que se incluyen contenidos adecuados a los objetivos, en el resto de programas sólo hay contenidos disciplinares.

Este mismo Centro en el curso 1989/90 incluye entre los programas del proyecto de centro uno de arte y literatura en el que la creatividad se considera contenido, "no como el aprendizaje de un oficio sino como el camino que abre la personalidad hacia horizontes nuevos, sugerentes, insospechados... Pero siempre relacionada con la vida, no como algo suerto". (P. 1989/90). A partir de una cita "Hay otros mundos pero están en éste" abre un itinerario de contenidos y ejercicios de creatividad, primero individuales y después colectivos.

No he hallado ningún otro programa, aparte de las disciplinas regladas que ya comenté, que seleccione y secuencie contenidos. Como ya dije al hablar de los ámbitos muy pocos programas desarrollan contenidos relacionados con los objetivos, generales y específicos. En éstos sí explicitan metas sobre la adquisición de conceptos, actitudes, estrategias, reglas, etc, pero no dicen cómo, a

---

<sup>6</sup> Phenix (1973) "La arquitectura del conocimiento". En: ELAM, S. (Comp.) (1973) La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires, El Ateneo. Citado por Alvarez, J.M. (1987) Op. Cit.

través de qué llegarán los alumnos a aprehenderlos.

Quizá influya en ello el hecho de que en las instrucciones del M.E.C. (institución a la que en último término han de presentar proyecto los seis centros por tener profesorado en comisión de servicios) no se considera este apartado ni siquiera para las enseñanzas regladas.

### 1.5.: Métodos, recursos y materiales

Los equipos educativos en cada centro han de debatir sobre su planteamiento metodológico, optar y poner en común los métodos que conocen, los materiales y recursos didácticos con los que cuentan para poner en práctica el proyecto de centro. Ningún proceso educativo pueda realizarse colectivamente si no se cuenta con unos recursos bien distribuidos y con una idea compartida acerca de cómo ha de desarrollarse. Esto no significa que hay que optar por un método y aplicarlo uniforme y monolíticamente, sino que hay que debatir y consensuar los criterios por los que se guiarán las opciones metodológicas: motivación, intereses y tipo de alumnado, ámbitos formativos, disciplinas, metas educativas, recursos del profesorado son algunos de los criterios a considerar en el debate sobre los métodos.

También es importante en Educación de Personas Adultas

prever los recursos y materiales didácticos, pues si la oferta tiene que ser flexible y cambiante, los recursos han de ser adaptables de un año a otro y los materiales con frecuencia tienen que ser elaborados o adaptados por el propio equipo.

Además de criterios para seleccionar materiales y recursos didácticos es preciso organizar tiempos para buscar, adaptar y elaborar. Un recurso importante y quizá el más rentable a la larga es disponer de un buen sistema de archivo de documentación, materiales y recursos al que pueda acceder todo el profesorado. Describiré seguidamente estos tres aspectos curriculares según se manifiestan en los Centros estudiados.

El C.I.I. expresa en los proyectos de los cursos 1984/85 y 1985/86 la dificultad que supone la "mínima dotación de material didáctico específicamente concebido para adultos" unida a los "escasísimos presupuestos económicos". (No suelen describir explícitamente el presupuesto en los documentos que he consultado)

Dentro de una enseñanza tradicional el equipo hace un esfuerzo por flexibilizar el currículo programando objetivos mínimos, complementarios y opcionales. Pero este intento sólo culmina en dos grupos de jóvenes de 14 a 17 años para los que han hecho una programación especial. En general hay falta de coordinación metodológica entre las

distintas áreas, los programas se presentan aisladamente y no aparecen conexiones entre las disciplinas de un mismo grupo o nivel.

Disponen de algunos recursos audiovisuales pero no les resulta fácil usarlos por el estado precario de los locales. Es frecuente ver a un profesor o profesora cargando un equipo en su coche particular, bien porque ya se lo robaron al centro y aporta el suyo o bien porque teme que lo roben y lo custodia personalmente. La situación es parecida en el curso siguiente, en contra de lo que cabría esperar, ya que este curso, en lo relativo a planteamientos metodológicos, recoge los frutos del debate preparatorio del Libro Blanco (MEC, 1986) que acaba de publicarse.

En el C.1 los problemas de presupuesto se agravan porque les han reducido dos profesores y esto, dado que el MEC asigna el presupuesto económico según el número de unidades, conlleva reducción presupuestaria para el curso 1988/89. El obstáculo está en que los gastos de mantenimiento (limpieza, electricidad) apenas tienen reducción aunque se reduzca el número de grupos. Otros recursos y materiales siguen en el mismo estado. Mientras no tengan resuelto el problema de espacio físico y presupuesto difícilmente se propondrán otros objetivos en este centro.

Según pude comprobar en 1990, este Centro se ha

trasladado a los locales de un colegio público de EGB. En esta misma visita observé (una vez más) las condiciones de precariedad y urgencia que afectan al material de aula con el que trabajan los alumnos. La fotocopiadora producía unas manchas que hacía el material prácticamente ilegible, pero como el profesor, que tenía ya el grupo en clase, no había podido preparar antes el material tuvo que presentarlo en aquellas condiciones.

El claustro del C.2 solicita una dotación mínima para la secretaria, no tienen fotocopiadora ni máquina de escribir. De acuerdo con el estudio psicopedagógico sobre el perfil del alumno que se viene realizando en el Centro creen necesario "generar una metodología mixta entre lo modular y lo desestresante (sic) para poder disminuir el nivel de ansiedad y el alto nivel de duda que se detectó en el alumnado adulto". (P. 1985/86). Estas intenciones se han plasmado en una mayor atención individual al alumnado ampliando los tiempos de tutoría, organizando un seminario de técnicas de estudio y las clases de apoyo.

Sobre las situaciones de tensión a las que alude el párrafo anterior del proyecto una alumna expresa lo siguiente: "A veces surgían problemas porque algún alumno no estaba muy de acuerdo con la forma cómo se había llevado (la clase) pero entre todos llegábamos a clarificar los asuntos de modo que las dudas o confusiones quedaban solventadas" (M. 1986/87). Pienso que durante este curso

los cambios en la dirección y los retrasos en la planificación han repercutido en la interacción entre profesorado y alumnado.

En el curso siguiente, 1987/88, los resultados del estudio psicopedagógico siguen siendo discutidos entre el profesorado de C.2. Para este curso han acordado actuar en dos sentidos:

- "Introducir los mecanismos necesarios para subsanar las actitudes negativas que presentan los alumnos, que dificultan su aprendizaje..."

- "Facilitar al máximo el aprendizaje y ampliar los campos de interés del Alumno".

Para conseguir esto lógicamente el profesorado ha de actuar de acuerdo a unos criterios previamente aceptados por todos.

"Los criterios a emplear en cuanto al primer apartado son:

1. Propiciar un clima de confianza, tanto entre profesor y alumno como entre alumnos.
2. Ser flexible en cuanto a las exigencias de trabajo al alumno y también respecto a la temporización de objetivos y contenidos.
3. No forzar la participación a aquellos alumnos especialmente inseguros pero tampoco

dejar de insistir en este aspecto.

4. Reforzar las actitudes positivas y los logros, quitando importancia al error.

5. Propiciar el diálogo y aprovecharlo cuando surja.

6. Impulsar el protagonismo, realizando los alumnos breves exposiciones, lecturas, dramatizaciones.

En cuanto al segundo aspecto..., serian los siguientes:

1. El alumno debe conocer el contenido de la asignatura y los conceptos fundamentales que la caracterizan.

2. Ante cada bloque temático el profesor intentará que los alumnos fijen los contenidos. Ampliando posteriormente.

3. El alumno debe elaborar de acuerdo con sus capacidades breves temas monográficos que expondrá en clase voluntariamente.

4. Se mantendrán periódicamente debates sobre temas relacionados con cada asignatura, para reforzar la expresión oral, la capacidad de escuchar, el respeto mutuo.

5. Los alumnos realizarán trabajos en grupo.

6. Respecto al contenido de cada área se hará hincapié en aquellos aspectos de razonamiento, conceptuales y relacionantes,

remarcando cuestiones interdisciplinarias, para conseguir unos conocimientos globalizados." (P. 1987/88)

Llegar a estos criterios tan minuciosamente descritos ha exigido al profesorado un debate y reflexión sobre los aspectos que les habían planteado dificultades. Han dado el primer paso para resolverlas, pero pienso que se llega a una concreción excesiva, difícil de realizar tal cual por cada profesor o profesora. Dado que, además, en este claustro ha habido cambios y no está aún el equipo consolidado, cabe la posibilidad de que se produzcan algunas resistencias que tendrían que haber previsto.

En el curso 1988/89 vuelve a haber cambio en el equipo, se han incorporado dos profesores para atender una nueva extensión. No es posible así llegar a acuerdos metodológicos. Vuelven a situar el problema en el alumnado, en su "tendencia al aprendizaje y la enseñanza tradicionales", sin lograr poner esto en relación con otro obstáculo que ellos mismos señalan: "dificultades en la consecución de unos criterios metodológicos asumidos por todo el equipo". (M. 1988/89). Para ello realmente no encuentran salida. Proponen una velada alternativa en la formación y el reciclaje, pero las actividades que enumeran son de tipo individualista y dispersas.

Sobre los recursos y materiales una alumna del curso

de pregraduado resume así la situación "Hay que decir que faltan muchas cosas y que el material no es bueno. La fotocopiadora se come la mitad de las palabras, el proyector no permite la clara visión de las diapositivas, no hay ni un sapa..." (I. 1989)

La nueva extensión del C.2 no logró consolidarse, los locales están cerrados y vuelve a trabajar todo el claustro en el centro de origen. (D. 1990)

En el C.1 el profesorado del turno de mañana se ha planteado una opción metodológica basada en la pregunta, la indagación y el trabajo grupal cuya fundamentación parte de Freire y Rogers. La idea básica es "reconocer, aceptar y aprovechar la cultura que el alumno posee y que, por tanto, aporta al proceso educativo" y, complementariamente, presentar los saberes de forma interdisciplinar "porque es así como el alumno comprende la realidad". (P. 1985/86).

Entre los objetivos consensuados en el proyecto educativo se encuentran, para "potenciar la investigación educativa: Profundizar en las técnicas de evaluación y en el concepto de tutoría; continuar con la autoformación del profesorado mediante la reflexión sobre la práctica". El equipo se propone asimismo continuar la experiencia de "Sistema modular en los niveles de Graduado Escolar para dar a la enseñanza un carácter más optativo". (P. 1985/86).

Durante el curso, 1986/87 el equipo educativo del C.3 aumenta en dos profesores. Han de incorporar una extensión en un centro público que funcionará sólo por la tarde. Respecto a los recursos de esta extensión dibujan un panorama desalentador "Los medios materiales y audiovisuales de que disponemos son nulos: pizarra y tiza. El mobiliario es totalmente inadecuado a los alumnos adultos" (M. 1986/87)

En la memoria de 1987/88 el C.3 consigue progresos en su capacidad de gestionar recursos con el medio para realizar actuaciones deportivas, fiestas y, especialmente, el plan de atención a los jóvenes.

El C.3 ha concentrado sus esfuerzos en reorganizar el "Plan de Centro" para poder ofertar durante el curso 1986/87 las cuatro opciones formativas que plantea al Ministerio. Los recursos e infraestructura del centro son escasos (siete profesores y un centro pequeño). Su opción es coordinarse con otras instituciones de la zona, especialmente la Junta de Distrito.

Para dar coherencia a las actividades el claustro asume como principios pedagógicos:

- "La educación como medio de adquirir actitudes, destrezas y/o conocimientos".
- "La labor educativa como empresa conjunta

y participativa".

- "Adecuación de la enseñanza a las características del alumnado adulto".

- "Gestionar y canalizar la información desde este Centro para que puedan ser atendidas las necesidades educativas de los adultos" (P. 1986/87).

En este proyecto, más que en ningún otro, el profesorado expresa su intención de trabajar en un proyecto de Ambito territorial-de distrito. Llegan a plasmar un proyecto conjunto con la correspondiente Junta Municipal, cuando ya empiezan las actuaciones, aparecen algunas tensiones entre las líneas marcadas por la Coordinación Provincial y la idea que sostiene la Junta Municipal. (I. 1987)

Aunque no está en buena situación en cuanto a los recursos, en el C.5, el profesorado va logrando que se amplie la Educación de Adultos a través de un contacto intenso con la Junta Municipal y con una asociación de vecinos que les aporta subvención para alguna actividad. A través de esta coordinación se han iniciado negociaciones para trasladar este centro a otro local del distrito más amplio y con mejor estructura. En el curso siguiente, 1989/90, este Centro logra el traslado a un edificio en mejores condiciones. Permanecen algunas aulas en el antiguo local, especialmente para actividades de taller y jóvenes.

En C.I.I siguiendo lo planteado el curso anterior se introduce, como tema para ser trabajado en todas las aulas y talleres, al menos una experiencia de animación sociocultural. Previamente, sobre lo ya experimentado, se replantean los criterios metodológicos y se llega a un nuevo consenso sobre el eje Educación de Adultos/Animación Sociocultural, el equipo entiende que el método o enfoque de la animación sociocultural es el más adecuado para el desarrollo de grupos y la relación con el entorno. En los programas que se derivan del proyecto 1987/88 se perciben ya elementos comunes, como la preocupación por la participación y la previsión de recursos y dificultades.

El "Estudio Sociológico-Participativo" va aportando ya resultados. Mujeres, jóvenes y ancianos son los sectores prioritarios. En las entrevistas con las instituciones del entorno se apreció más interés del que ahora se concreta en las aportaciones para llevar adelante los correspondientes programas respuesta. El colectivo decide informar a la institución de la que dependen y comenzar a actuar ya, pero siendo realistas, contando con sus medios y colaborando con quienes les han parecido más decididos a emprender una acción conjunta. Se decide también recopilar todo el material del estudio para una posible publicación.

Durante el curso siguiente, 1988/89, este mismo Centro ha de recomenzar los esfuerzos por "fomentar una metodología común, que aporte grupos abiertos,

participativos, creativos, con espíritu crítico". Y, dentro del plan de formación del profesorado, programan un "Seminario de Investigación -formación y profundización- sobre la metodología del lenguaje total". (P. 1988/89). La razón es doble. En la evaluación del pasado curso detectaron que se consigue la participación pero hay carencias en creatividad y espíritu crítico entre los grupos de alumnado. Por otra parte el grupo de educación básica, que estaba fuertemente unido y formado en una metodología, se ha ido disgregando, en este curso quedan dos personas del antiguo equipo de ocho, el resto son de nueva incorporación.

Es sorprendente que a lo largo de todos estos documentos y entrevistas con el profesorado y, aunque en menor medida, el alumnado, no haya referencias a la elaboración de material. He podido comprobar en mi práctica profesional que la elaboración de fichas, recopilación de datos, búsqueda y adaptación de materiales curriculares lleva muchas horas y mucho esfuerzo personal al profesorado de adultos. Sin embargo, aunque con frecuencia denuncia la falta de materiales de calidad, no llega a considerar lo que él está haciendo como un recurso intercambiable, que se puede exponer, que se puede comunicar. Esto puede explicarse, en parte, considerando que la elaboración y adaptación de materiales es, todavía, un trabajo individual. Así podría explicarse la falta de referencia al excelente material de Ciencias Sociales y Alfabetización

que pueda contemplar en el C.3. (D. 1990), pero no despeja ninguna duda respecto a lo ocurrido en C.4.

A lo largo de estos seis años no he encontrado ni una sola referencia escrita sobre los materiales elaborados u organizados por el equipo en los diversos informes, memorias y proyectos que he leído y releído del C.4. No se habla de ello ni explícitamente ni tampoco a través de referencias en los horarios o dedicación del profesorado. Sin embargo, durante mis observaciones en este Centro comprobé que el profesorado de básica tiene un buen archivo de material, clasificado por temas para diversos núcleos generadores. Según me confirma un profesor de este equipo (que dejará el centro el próximo curso 1991/92) es, además, "un material muy útil, que ahorra mucho tiempo, que permite abordar cualquier tema de los trabajados como núcleos generadores desde distintas perspectivas". (E. 1991)

La dedicación de este equipo, o al menos de parte del mismo, a la reflexión y sistematización de sus prácticas, es patente al consultar cualquiera de las cuatro publicaciones que, como colectivo, han realizado entre 1983 y 1990.

#### 1.6.: Evaluación

La evaluación, siendo uno de los temas curriculares

mencos discutidos en cuanto a su necesidad, es también uno de los más diversamente interpretados en su concepción y ejecución. Evaluar es tanto seleccionar a los alumnos respecto a unas metas u objetivos mínimos, como analizar la validez del todo al proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a las necesidades, motivaciones y posibilidades de los alumnos, de la organización, del propio sistema educativo. Es corregir un examen y también realizar una entrevista. Sin referentes teóricos y acuerdos iniciales "las múltiples prácticas calificadas de evaluación y las múltiples formas de ejercerla hacen a ésta difícil... Encontrar el terreno común de entendimiento en este ámbito resulta una tarea ardua, por no decir imposible" <sup>7</sup>

Para avanzar en la descripción del currículo que se realiza en Centros de Educación de Adultos es necesario abordar la situación de la evaluación desde la perspectiva de los proyectos de Centro, tal como se ha plasmado en los mismos. Esta, tendría que incluir al alumnado como elemento fundamental, pero también el contexto y el propio proyecto que el centro se da a sí mismo para planificar y organizar la respuesta a las necesidades de ese alumnado en ese contexto.

---

<sup>7</sup> ALVAREZ, J.M. "Del Concepto y de las Funciones asignadas a la Evaluación Escolar en las Reformas Curriculares: De la Ley del 70 al Proyecto del 87". En: C.I.D.E. (1991): Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la Memoria de Carlos Lerena Alesón. Madrid, C.I.D.E., pág. 459.

En el curso 1984/85 no puedo acceder al planeamiento y los resultados de la evaluación de tres Centros 2, 4 y 5 porque el equipo directivo actual no los encuentra en los archivos. En el resto de los centros los documentos a los que tuve acceso se refieren fundamentalmente a la evaluación de resultados académicos en los alumnos.

En el C.I. planifican evaluar:

- Individualmente: el profesor de cada área realizará el seguimiento general del alumno y pruebas específicas al finalizar cada objetivo.

- En grupo: Trabajos que valorará el profesor de cada área.

- Otros instrumentos que utilizarán serán el registro personal de cada alumno y la reunión periódica de profesores de un mismo nivel "para analizar en conjunto la evolución del alumno y del grupo". (P. 1984/85).

El profesorado de este centro solicita cursos de perfeccionamiento en técnicas e instrumentos de evaluación "que les permitan renovar las fórmulas empleadas y superar las dificultades que se han puesto de manifiesto con la prueba de madurez" (M. 1984/85).

Superadas las discrepancias entre evaluación continua y prueba final, (recordemos que ésta se suspendió en

Diciembre del 85 por Orden Ministerial), este Centro introduce mejoras en la evaluación inicial del alumnado dedicando dos semanas de trabajo con el equipo de profesores en distintas áreas antes de asignarle nivel. La información al interesado tiene carácter de consulta, pues puede optar por un nivel distinto del asignado según su opinión. El resto del planteamiento es el mismo que el año anterior aunque tendrán que resolver "su propia problemática para superar en equipo los instrumentos tradicionales de evaluación". (P. 1985/86). En ningún caso este Centro se ha planteado aún la evaluación de elementos más amplios: proyecto, concepción metodológica.

En el curso 1987/88 proyectan valorar "en la evaluación del alumno la actitud, el grado de madurez y los conocimientos como un conjunto". No introducen nuevas técnicas ni instrumentos sobre los del curso anterior. Tan sólo advierten que "con vistas a la unificación de criterios entre todo el profesorado del centro, se objetivarán los conocimientos en unos contenidos mínimos". (P. 1987/88). A pesar de la declaración inicial, madurez y actitudes quedan en un segundo plano en relación a lo que denominan "conocimientos", es decir, hechos, conceptos, etc. Además de la revisión trimestral del plan (obligatoria según las instrucciones del MEC) se proponen hacer revisiones mensuales por parte del profesorado de cada área. Hasta el curso 1989/90 estos serán los planteamientos explícitos sobre evaluación en C.1.

El C.II ha realizado una prueba inicial "orientativa" del nivel que correspondería al alumno, el cual tiene libertad para aceptar el resultado o, según su propio conocimiento de sí mismo y sus posibilidades, cambiarlo. Se dan algunos casos que, "no aceptando el criterio del profesorado, se adscribieron a un nivel que no les correspondía (se supone que superior) y posteriormente hubo que hacer reajustes" (M. 1984/85).

La evaluación de resultados a veces adquiere carácter de eliminación social-institucional, como puede apreciarse en este párrafo. "El resultado de los alumnos adultos ha sido altamente satisfactorio. De hecho ya en el primer trimestre se autoeliminan en buena parte los que encuentran serias dificultades de nivel, tiempo o diversas situaciones personales." (M. 1984/85).

En este centro (también en C.6) introducen la entrevista inicial para detectar intereses y motivación para participar en seminarios y cursos sobre temas monográficos. También se utiliza la entrevista para evaluación global y para establecer los apoyos necesarios en caso de que los alumnos no superen algún módulo o módulos.

En el curso 1986/87 C.3 presenta separado el plan de evaluación del equipo inicial y el que corresponde a la extensión que se pone en marcha este año. Este último es

puramente escolar: "evaluación continua, pruebas trimestrales, prueba global final en Junio" (I. 1986/87). Explica en parte este hecho la precipitación o urgencia con que este plan ha de ser presentado para empezar a funcionar y que, siendo el primer curso, no ha sido posible aún tender los puentes que mantenga unido, como un equipo con criterios compartidos, al profesorado que actúa en sabros locales.

En el curso siguiente, con igual planteamiento para evaluación de alumnos, el profesorado de C.3 ha realizado una encuesta, junto con otros colectivos, y la han aplicado en los centros con la finalidad de evaluar los problemas a atender en el Distrito. Los resultados son los siguientes:

- "Desequilibrio entre la superficie del distrito y la ubicación de los centros.
- Bajo porcentaje de alumnos atendidos.
- Falta de coordinación entre las tres administraciones" (Central, autonómica y local) (I. 1988).

Con los datos de esta encuesta elaboraron una ponencia que presentaron a las Jornadas Municipales de Educación como inicio de un debate del que saliesen las soluciones o propuestas a elevar a las administraciones.

El curso 1988/89 este Centro partirá del esquema para

evaluar aportado por la Coordinación Provincial (además de las instrucciones sobre la memoria, que parten del MEC, el equipo de la Dirección Provincial ha realizado sus aportaciones). Han decidido acortar la periodicidad de las reuniones estableciendo sesiones semanales de nivel y turno, además de los claustros mensuales, las revisiones generales de proyecto trimestrales y la sesión de final de curso.

En el proyecto 1989/90 manifiestan que seguirán con el esquema de coordinación provincial pero que introducirán, para la evaluación de los alumnos, "el criterio de procurar la máxima flexibilidad y objetividad con el alumnado, considerar su propio ritmo y su problemática". En este claustro hacen manifiesta su preocupación por mejorar los procedimientos de evaluación, por lo que solicitan a la Coordinación Provincial que apoye la realización de un curso sobre "métodos de evaluación" que han solicitado al C.E.P.

En el C.E.P. la evaluación de alumnos "as continua" los instrumentos son: "Controles; observación sistemática, recogiendo los resultados en la hoja de seguimiento; estudio de cada alumno por su tutor y el grupo de profesores que imparten las diversas materias; valoración de trabajos individuales y de equipo". Con estos instrumentos, según expresan en Proyecto 1986/87, se valora: asistencia, trabajo en el aula y participación

activas: mediante pruebas objetivas y "pruebas de autoevaluación". La revisión de los objetivos, contenidos, metodología y actividades del proyecto se realiza "en reuniones trimestrales de Departamentos". (P. 1986/87).

En el siguiente curso no hay planificada evaluación ni encontramos memoria. Es preciso hacer constar que algunas de las anomalías de este final de curso pueden deberse a efectos de la huelga en la enseñanza pública que fué especialmente intensa en el tercer trimestre. El curso 1989/90 C.6 sólo añade a sus planteamientos la evaluación "del rendimiento del alumno... como parte integrante del proceso formativo" (P. 1989/90).

En el C.4 se plantean la evaluación en el doble sentido de "corregir posibles errores de la persona, del grupo o del propio proceso y también como un aprendizaje de objetivación y crítica de nuestro trabajo y del de los demás". (M. 1985/86). Realizan una sesión de evaluación después de cada núcleo temático según criterios que se negocian previamente en cada grupo ya que "Es necesario que el propio grupo que ha sido protagonista del proceso lo sea también en el momento de la evaluación, fijando con el animador sus propios criterios de acuerdo con los objetivos marcados en el Plan de Trabajo". (P. 1986/87). Para evaluar el proceso de trabajo a lo largo de un núcleo sobre el tema de las inundaciones formulan tres criterios:

" - ¿Hemos encontrado respuesta a las causas y consecuencias de esta catástrofe?.

- ¿Hemos logrado implicar al entorno en nuestras actividades?.

- ¿Cómo ha sido el desarrollo del núcleo: ágil, lento?". (I. 1987).

El proyecto engloba gran cantidad de programas y se hizo difícil llegar a la evaluación del mismo con los datos que aportaba cada grupo. Por esto, se decidió elaborar un instrumento común, (un cuestionario breve) para la valoración del proyecto por cada grupo, la evaluación de la actividad grupal se seguirá pactando por núcleos temáticos.

Durante el curso 1988/89 en C.4 han planeado un debate sobre evaluación en el que concluyen que "aún no se han conseguido elaborar criterios de evaluación de proyecto". (M. 1988/89). En los proyectos se aprecia una línea educativa pero no un proyecto curricular de centro. Valorando los objetivos generales del proyecto el equipo estima mayores logros en los programas que ya se venían trabajando. Concluyen ajustarse más a los ritmos de consolidación de los programas e incorporarlos al evaluar los logros y los procesos. En el siguiente curso, 1989/90, han formulado por escrito todo el proceso de evaluación. En síntesis:

Todos los miembros del grupo de actividad

establecen de antemano unos criterios sobre qué evaluar y cómo hacerlo.

Se valora cada núcleo de trabajo individualmente, en pequeño grupo y en gran grupo y se dedica un día a la puesta en común de la evaluación.

En la puesta en común deben quedar claras las conclusiones a las que el grupo llegó en el estudio del tema y el proceso que se siguió. "El enfoque principal del proceso es la valoración del proceso de autonomía, es decir, el paso de un conjunto humano a un grupo autónomo y de una persona dependiente a una persona activa e interdependiente". (P. 1989/90).

Este colectivo ha ido progresando en la planificación de la evaluación hasta desgranar todos los pasos desde el proyecto de centro a la evaluación de cada alumno. El reto que les queda pendiente, y del que son conscientes, es la forma de estructurar la vuelta de los resultados de las evaluaciones, desde cada grupo, cada programa, cada ámbito de actividad; al proyecto integrado de centro.

En el C.2, como ya advertí, se presentan un proyecto y un plan de actuación en el curso 1986/87. En el proyecto los planteamientos generales sobre evaluación no difieren sustancialmente de los que he visto en otros centros, y se

especifica que "Se llevará a cabo un proceso evaluatorio paralelo con el grupo-piloto que el Centro pretende constituir como parte del proyecto psico-pedagógico". Sin embargo, el plan de actuación entra en contradicción al expresar que "La evaluación ...es fundamentalmente de tipo diagnóstico... se lleva a cabo a través del departamento de psicopedagogía del Centro... se intentan abarcar cuatro aspectos del mundo integral del alumno". Se refiere a:

...su bagaje de conocimientos al comienzo  
y final del curso,

...qué habilidades o técnicas de estudio  
poseen,

...correctivos necesarios a lo largo del  
curso,

...Características de la personalidad...

En resumen, los criterios son dobles: uno de tipo diagnóstico y otro de tipo correctivo, enmarcados ambos dentro de la evaluación continua". (P. 1986/87).

El programa de desarrollo que presenta incluye, además de la observación directa, los controles de conocimientos, la entrevista y la autoevaluación, un inventario de hábitos de estudio, a aplicar dos veces durante el curso a todos los alumnos, y, además, para el tercer ciclo un inventario de intereses y test de adaptación, conducta y aptitudes.

Convencida de que este programa sobrepasaba los objetivos de la evaluación del claustro y no encontrando forma de conciliar las dos propuestas, traté de averiguar, pasado algún tiempo, el significado y el resultado de esta ambivalencia. No me pareció prudente ahondar en la cuestión pues tres cursos más tarde era aún motivo de tensiones entre las personas del claustro que habían protagonizado ambos documentos. Lo que sí parece acertado concluir es que se trataba de propuestas individuales, motivadas por intereses personales o, en el mejor de los casos, por intentos de dinamizar el claustro, no consensuados en el Centro ni adaptados a su situación y, por lo tanto estériles desde el punto de vista colectivo.

Pero el curso 1987/88 se repite la experiencia de proyecto de Centro (adaptaciones del anterior) y Plan de Actuación según las instrucciones del MEC. En el primero, para la evaluación del proyecto divide los objetivos a valorar en:

- "Proyecto Educativo: Perfil del alumno, metodología, objetivos y contenidos de enseñanza formal, enseñanza no formal.

- Ampliación de la oferta educativa: Cursos del INEM y otros.

- Implantación del Centro en el Entorno"  
(P. 1987/88).

El Plan de actuación incluye la evaluación inicial-diagnóstica, como en el curso anterior. En la memoria de este curso, que no se ajusta al esquema del MEC ni tampoco al proyecto, no es posible comprobar el resultado de este plan de evaluación porque realmente es una relación de actividades y horarios de la que no se desprenden modificaciones o propuestas para el futuro.

Sin embargo, en la evaluación del tercer trimestre se habían "encontrado lagunas específicas, como son diferencias en el enfoque particular de cada profesor respecto a la evaluación, programación, dinámica de relación en el grupo... Lo que nos lleva a recapacitar que para el próximo curso, se deben fijar criterios homogéneos, a costa de iniciativas particulares..." (I. 1988).

En el curso 1988/89 el alumnado del C.2 pide que se revisen las actividades complementarias ya que "se aglomeran en el tercer trimestre, cuando hay más cansancio y llegan a producir abandonos". El claustro ha llegado a una especie de "callejón sin salida" en el desacuerdo sobre los métodos de evaluación para el que no encuentran alternativa. Su formación es individualista, no se ha logrado rehacer el equipo y las salidas de formación permanente que encuentran son también de tipo personal, individual. En este curso hay un nuevo cambio en el equipo directivo, el proyecto del curso siguiente, 1989/90, presenta un plan de evaluación por finalidades educativas

y tipos de actividad que, prescindiendo del estudio psicopedagógico que venían arrastrando, incluye instrumentos adaptados a cada objetivo y tarea. El plan incluye concepto a evaluar, instrumento, sujetos y tiempos. Responde a los planteamientos generales del proyecto pero no puedo verificarlo en la memoria ya que ésta sigue un esquema más descriptivo, de enumeración de actividades y organización.

El C.E.S. de acuerdo con su proyecto, distingue en el curso 1986/87 la evaluación de actividades regladas y no regladas. Las primeras se evaluarán trimestralmente en reuniones sucesivas de área, nivel y claustro "con la asistencia de representantes de los alumnos". Las actividades no regladas, si son realizadas por profesorado del Centro seguirán el mismo esquema; si son desarrolladas por entidades colaboradoras se organizará una comisión de evaluación y seguimiento con representantes del profesorado el alumnado y de cada entidad. La comisión se reúne trimestralmente y, además de evaluar, aprueba las actividades propuestas para el siguiente trimestre.

En el curso siguiente la comisión evaluadora ha establecido criterios para la evaluación de alumnos y del profesorado. Además de los aspectos a valorar, determinan que todo el que intervenga en una actividad la evalde. Se valorará cada tema, procurando generar una "discusión crítica sobre las actividades en relación a los objetivos

y a su validez o eficacia". (P. 1987/88). Aunque suelen hablar de evaluación continua, los criterios y recomendaciones parecen más pensados para los resultados que para los procesos.

Para el curso 1988/89 en el C.5 se ha planificado la evaluación de las relaciones externas. Pero el proyecto es en este sentido tan amplio y las actividades intergrupales tan heterogéneas que, lo que realmente se ha evaluado es la coordinación que se lleva a cabo en el Consejo de Distrito y las actividades del Centro de Profesores. La evaluación de alumnos, de actividades y la global del proyecto se realizó según lo previsto el curso anterior.

Ante la diversidad de programas del proyecto distrital y la confusión que esto producía para la evaluación, han optado por planificar una evaluación interna, en la que intervienen los alumnos, el claustro y el consejo de centro; y una evaluación externa, que se realiza en el Consejo de Educación, la Junta Municipal y la Coordinación Provincial. A pesar de todo, parece una división un poco forzada y, todavía formal, que necesita ser puesta en práctica según lo previsto para el curso 1989/90.

### 1.7.: Innovación y Formación del Profesorado

Considero que estos dos elementos, que cierran el

estado de la cuestión curricular en los centros de educación de adultos que he estudiado, deben presentarse unidos porque en Educación de Adultos, (tal vez en toda la actividad educativa) se produce innovación si hay un equipo de profesores que la impulsa, la sostiene y reflexiona sobre lo que está haciendo, convirtiéndolo en una praxis asumida por todo el equipo y en la que teoría y práctica conviven y se desarrollan simultáneamente. Por otra parte, hasta fechas muy recientes, el hecho de que hubiese acciones de formación del profesorado de adultos era en sí mismo innovador, puesto que ni su formación inicial ni su formación permanente estaban contempladas en los planes de la administración educativa. En realidad no lo están aún, escasamente llegan a programarse algunos cursos de perfeccionamiento en los C.E.P. pero nada se reguló sobre la formación inicial.

Describiré en las páginas siguientes lo relativo a estos aspectos tal como lo presentan los Centros.

En C.2 una profesora ha elaborado un plan de exploración psicopedagógica del alumnado que se empezó a aplicar en 1984/85 y se extendió en 1985/86 a otros grupos y turnos. El estudio se inició en este Centro, se extendió parcialmente a otros Centros, e incluso fué objeto de un curso en el CEP de zona. Mas no puede decirse que arraigó en éste ni en otros Centros. Su repercusión, pasados los cursos en los que se aplicó es mínima.

En esta pequeña muestra de Centros de Educación de Adultos no podían faltar ejemplos de esfuerzo individual, o de un pequeño grupo, que, utilizando infraestructura de un Centro Público, inicia una experiencia que, por los frecuentes cambios de profesorado, los diferentes criterios pedagógicos y las modificaciones en las orientaciones administrativas, se dispersa antes de que pueda ser analizada e incorporados sus resultados.

En el C.1 los primeros proyectos de renovación pedagógica aparecen durante el curso 1984/85 y se desarrollan hasta 1985/86. Los dos se orientan a la innovación metodológica, si bien uno se centra en la interdisciplinariedad y otro en la flexibilidad del curriculum a través de unidades formativas a las que el adulto pueda acceder según sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

La experiencia interdisciplinar se ha desarrollado con un grupo de Postgraduado, personas que habiendo superado ya el tercer ciclo, desean ampliar y profundizar su formación. El objetivo general de este proyecto fue "llevar la experiencia vital de salud a la práctica educativa". El planteamiento metodológico implicó dar a la salud un tratamiento no disciplinar que permitiese tratarla como estructuradora de la interdisciplinariedad en las áreas que habitualmente componen la enseñanza de este grupo: Sociales, Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Pretecnología.

El equipo que llevó a cabo la experiencia estaba compuesto por seis profesores/as del Centro y dos externos a él, del área de Salud-Higiene, que actuaron como coordinadores y dinamizadores del proyecto. Este fue subvencionado por la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid, dentro de su Programa de Ayudas a la Innovación Educativa.

El segundo proyecto: "Experiencia de un sistema modular para Graduado Escolar", comienza a gestarse "en la línea de innovación metodológica preconizada en el "Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio del libro blanco de la E.A.". Su principio básico es "que los alumnos puedan realizar la programación de sus aprendizajes en función de sus necesidades e intereses". (P. 1984/85).

El proyecto se fundamenta, según sus autoras, en cuatro pilares básicos:

- Módulos de aprendizaje, para objetivos educativos básicos y mínimos.
- Módulos complementivos y optativos, para los alumnos del grupo y abiertos a otras personas interesadas.
- Método de investigación y observación para que el adulto aprenda a conceptualizar la realidad más que a almacenar conceptos.

- Créditos, como técnica de seguimiento del proceso del alumno y registro de resultados; "para propiciar que el alumno se responsabilice y haga protagonista de su aprendizaje, racionalice y autorregule su esfuerzo y tiempo". (P. 1984/85).

Al finalizar el curso el equipo que trabajó en el proyecto interdisciplinar hace una clara referencia a las dificultades institucionales para desarrollar proyectos innovadores o no previstos en los programas oficiales. "ha faltado tiempo para terminar la experiencia debido a que solamente se le han dedicado seis horas docentes semanales puesto que en el horario se dá prioridad a los otros grupos". (M. 1984/85).

Al finalizar el curso siguiente 1985/86, las dificultades parecen haber sido aún mayores. Se han producido cambios en la dirección y en el equipo que han aumentado la separación entre el profesorado de mañana y el de tarde. Además han tenido un profesor menos. Todo ello unido "a las pocas posibilidades que quedan en el horario para coordinar el trabajo y a la prioridad dada a los programas individuales de cada área, ha hecho que se abandone la experiencia de proyecto interdisciplinar". Por las mismas razones más el desinterés relativo transmitido por la Dirección Provincial se aplaza el proyecto de "Sistema Modular." (M. 1985/86).

En este mismo curso 1985/86 el profesorado de este centro decide reaccionar a las carencias de agrupamiento inicial creando, junto con los alumnos, unas pruebas para valorar los niveles de ortografía y cálculo. De la elaboración de estos materiales surgen unos criterios "para elaboración y uso de material según los principios pedagógicos de participación, productividad y adecuación".

En este Centro hay un grupo que impulsa al resto del colectivo a "utilizar la capacidad de gestión que se deja a los centros a la hora de elaborar proyectos de trabajo y abonar el campo de la labor del profesorado" (P. 1986/87). Otros centros, aunque lo expresan más negativamente, también abundan en la necesidad de que los equipos conecten, se cuiden y consoliden, como se aprecia en expresiones como "la falta de la perfecta conexión necesaria entre el equipo" (C.3); "No tener un proyecto asumido por todos" (C.5); "Problemas de organización, gestión, currículum, programas individuales, problemas también en el individualismo del alumno y en la falta de estructura de la comunidad" (C.4) "necesidad de mayor estabilidad laboral y profesional, mayor claridad en la situación administrativa de los equipos" (C.4).

En este sentido el C.3 se propone en el curso 1986/87 "potenciar la investigación educativa", arbitrando, entre otros medios, "el perfeccionamiento del profesorado, contemplando en el horario reuniones con la periodicidad

necesaria para este fin y asistiendo a cursos o jornadas que reviertan en la mejor formación del equipo" (P. 1986/87).

En los cursos siguientes este equipo hace un plan de formación: En el claustro (por grupos, departamentos, niveles). En grupos de trabajo permanentes con otros centros. En encuentros regionales y estatales. En los "cursillos" de CEP y en cursos individuales-personales. Cuando lo consideran necesario acuden a la ayuda de un "experto externo" para alguna sesión o jornada de formación del equipo.

Para ellos ha sido una motivación importante "la conquista que ha supuesto contemplar en el horario lectivo la formación del profesorado (es una conquista que debería legislarse), ha permitido ampliar más las posibilidades de formación del mismo, aunque algunos cursos se continuen celebrando fuera de este horario". (P. 1986/87).

Este centro sigue ofreciendo pequeños programas de innovación todos los cursos, según los grupos, los recursos, la situación en la que quedaron el curso anterior. Quizá menos ambiciosos que los dos anteriores pero con incidencia directa sobre su entorno. Como muestra citaré:

- Experiencia de "ruptura curricular" en un

grupo en el que el alumnado se responsabiliza de su currículo según sus lagunas, necesidades, créditos y oferta del Centro.

- Programa de participación: se viene desarrollando desde 1988/89. Pretende formar e informar para la participación participando. Conocer legislación, las entidades del barrio y gestionar en ellas la solución de sus problemas.

- Programar un seminario de formación para alumnado de magisterio en prácticas: veinte horas de formación general sobre la Educación de Adultos.

- Proyecto de integración para la educación básica de disminuidos físicos, coordinándose con la asociación de éstos.

- Encuentros con el alumnado de las dos extensiones del Centro, con motivo del Año Internacional de la Alfabetización, indagar sobre sus preguntas, (deseos, posibilidades, necesidades) y sus dificultades y capacidades para darles respuesta.

A pesar de que algunas de estas actividades y programas, según los textos oficiales, deberían considerarse habituales en los centros de adultos, -lo que tienen que hacer- las resalto como innovación puesto que ni las condiciones legales ni las reales han permitido por ahora que se constituyan en norma.

En el C.4 el curso 1985/86 el colectivo acuerda elaborar materiales curriculares en el contexto del plan de formación del profesorado y coherentes con la aplicación de un método "con el que los alumnos aprenden en el centro y pueden resolver problemas de la vida cotidiana".

En 1986 un grupo de este colectivo recopila lo esencial de este método en una publicación sobre la Pedagogía de la Comunicación en una Escuela de Adultos. En el curso siguiente el colectivo elabora un plan de formación en el centro sobre tres temas:

- El grupo pequeño y su dinámica interna (con apoyo externo).

- Evaluación y Programación en la Animación Sociocultural (con apoyo externo).

- Análisis de nuestro trabajo profesional y de relaciones humanas en el Centro (autoformación y dinamizadores internos).

Se trató de un proyecto de 48 horas de formación sobre el desarrollo personal; el desarrollo profesional; la coordinación del Centro por áreas, equipos y globalmente; la conexión entre talleres de la misma o diferente área; el conocimiento de las necesidades del ámbito de incidencia del centro. Durante el curso 1986/87 continúan con el plan de formación en el Centro, pero ya iniciado el Estudio Sociológico Participativo, es éste el núcleo sobre el que

gira. Los agentes de la formación son todos participantes más o menos directamente en dicho Estudio.

La reflexión sobre su práctica, la sistematización de estas experiencias y la recopilación ordenada de los materiales que elaboran, permite a un grupo de este colectivo publicar un texto sobre los materiales en el nivel de alfabetización.

Los cambios de relevantes miembros de este equipo han obligado al mismo a replantearse la formación interna. En el último curso se constituyó un grupo de análisis de la Educación de Adultos: sus pilares, sus recursos, el sentido de la participación. También se organizó un seminario de investigación metodológica para buscar alternativas, al menos a corto plazo, a la inestabilidad de los equipos y la precariedad de la formación inicial. Su objetivo básico es que todos los componentes del área educativa dominen el método basado en la Pedagogía de la Comunicación y también algo que está en la base de la investigación-acción: "Profundizar en la adecuación de los pasos metodológicos a las nuevas experiencias". "Incorporar al bagaje metodológico las experiencias sistematizadas del curso pasado" (P. 1989/90).

El equipo del C.5, menos numeroso y embarcado en un proyecto de distrito bastante amplio, aborda la formación del profesorado a través de la coordinación de la zona y en

el C.E.P., en cuyas actividades participan como ponentes con frecuencia. Han organizado un seminario inter-centros sobre Diseño de un Proyecto de Educación de Adultos en varios distritos de Madrid. Cuentan con la colaboración, entre otros, del C.E.P. y del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD).

El espíritu que anima a este grupo se encuentra en los siguientes párrafos iniciales del proyecto:

"Considerando las líneas actuales del Programa de Educación de Adultos (1987) y encontrando apoyo por parte de la Administración para que un grupo de profesores participe activamente en la elaboración de un proyecto concreto partiendo de las circunstancias socioculturales del medio y lo pueda llevar a cabo sin miedo a posibles interrupciones, es por lo que ...nos hemos decidido a presentar un proyecto en común,...

Si tenemos en cuenta que la formación no es un fin sino un medio para conseguir transformaciones culturales, sociales y económicas, este proyecto no pretende ofrecer una variada gama de actividades sino que pretende ser un proyecto-respuesta para posibilitar y facilitar la transformación de la zona en que

actúa". (P. 1986/87).

Aunque su intento de constituir una de las extensiones en centro de recursos y materiales pedagógicos para la zona no es apoyado, mantienen este ánimo de plan zonal durante todo el periodo.

Entre sus experiencias de innovación está la colaboración con el Ayuntamiento de Madrid y el Hospital Clínico para la formación básica de sus trabajadores.

El C.6 aporta como concepción original, (y funcional desde mi punto de vista), de la formación del profesorado, la realización de un curso cada mes de Setiembre, sobre un tema que posteriormente se ofertará al alumnado como actividad complementaria.

Hasta aquí he querido describir el currículo de Educación Básica de Adultos tal como se realiza en la práctica de seis centros. Mi intención es que estos datos, que intenté reflejar lo más fielmente posible del modo que se produjeron, sean acertadamente interpretados y proyectados en este trabajo, de modo que se actualice su potencial capacidad para diseñar un modelo curricular de Educación Básica de Personas Adultas.

**CAPITULO VI**

**APORTACIONES PARA UN MODELO DE EDUCACION DE ADULTOS.  
HACIA LA PLANIFICACION Y EL DEBARROLLO CURRICULAR**

## INTRODUCCION

Los capítulos anteriores presentan un diagnóstico de la situación actual del currículo de educación básica de adultos tanto en lo relativo a su realización práctica como a las orientaciones normativas e instrucciones, es decir, al currículo prescrito que, como hemos visto crean las condiciones para tal realización curricular.

El currículo prescrito influye sobre el proyectado realizado y evaluado por los profesores porque marca los mínimos comunes, aquellos que permitirán acceder al reconocimiento social de la educación a través de un título y, además porque delimita las condiciones y los recursos para que la acción educativa, como acción institucionalizada, se realice.

Sin embargo, como hemos visto en el capítulo anterior, las consecuencias de las prescripciones sobre la actividad curricular de los Centros son diversas. Formalmente el currículo prescrito llega a los centros, incluso llega con un alto grado de concreción, por lo que teóricamente tendría que determinar la organización de la enseñanza y el aprendizaje en ese mismo grado. Pero no es así, tal organización es de hecho diversa. Lo que implica que los

administradores del currículo prescrito en Educación de Personas Adultas no tienen capacidad real para la organización y el control pedagógico de la enseñanza. Este dato unido al de la precariedad de medios y recursos humanos y a la provisionalidad de las decisiones, dan lugar a la ausencia de un modelo con auténtica fuerza orientativa de la educación básica para personas adultas en sus distintas manifestaciones: investigación, materiales, docencia.

En las siguientes páginas trataré de responder al compromiso de aportar propuestas de mejora en el currículo de educación básica de adultos avanzando hacia un modelo que tome como punto de partida el diagnóstico anterior.

1.- CONOCIMIENTO DEL MEDIO Y RELACION CON EL ENTORNO.  
EL DILEMA DE LAS NECESIDADES.

Para la educación básica de adultos es importante, -en la prescripción y en la práctica, como vimos en páginas anteriores- el estudio del medio, de las características socioculturales del entorno donde el centro se ubica y la apertura de la organización educativa para facilitar la interrelación, comunicación y colaboración entre personas, organismos e instituciones de dicho entorno.

La finalidad de la relación con el medio es básicamente conocer desde cerca las necesidades formativas de la población adulta y ofrecer respuestas vinculadas a esas necesidades. Esta perspectiva se presenta también como posibilidad para la planificación de las ofertas, la mayor racionalización en el uso de los recursos y la inserción de la formación básica de adultos en los procesos de desarrollo de cada territorio.

Sin embargo, la Educación Básica de Personas Adultas institucionalizada, una de cuyas funciones es proveer el acceso a los conocimientos básicos y el reconocimiento de su adquisición mediante el otorgamiento de un título, tiene determinados condicionantes que dificultan que se consigan los fines mencionados.

En primer lugar, el carácter de educación básica implica una definición del saber común, del "valor del conocimiento por el que serán medidos todos" (Gimeno, 1989, 134). En esta definición no han intervenido hasta ahora los profesores ni las personas e instituciones sociales de un territorio, es una decisión de la administración educativa. Aunque esta exprese (o represente) valores sociales, culturales y educativos, desde el punto de vista de un profesor, un alumno o un grupo ubicados en un territorio la enseñanza y el aprendizaje, si son institucionalizados y reglados, seguirán las pautas marcadas desde fuera y estarán sometidos a control externo.

Definido de esta modo, el mínimo curricular común actúa como cortapisa a la elaboración de proyectos territoriales. Aunque haya un margen para la adaptación se produce lo que Jarvis (1990) llama el "dilema de la libertad frente al control", es decir, que "por mucho que se negocie un currículo dentro del sistema educativo el aprendizaje del estudiante está controlado hasta cierto punto por el profesor, el examen y los límites de tiempo impuestos por el año académico".<sup>1</sup>

Por otra parte, y siguiendo la línea argumental de Jarvis, en cada centro o institución aparece un orden normativo que puede contemplarse como una subcultura educativa que impone un currículo oculto a los que intentan participar en la organización. Esta subcultura previsiblemente responde a la de la clase media de los adultos que asisten a los centros, y permite explicar la ausencia de grupos ajenos a la misma (trabajadores, personas sin alfabetizar...). Estos, a pesar de los intentos del centro por conectar con el entorno, no entienden ni sienten que en la organización educativa puedan realizarse actividades adecuadas para ellos y útiles para resolver sus problemas.

Para esta situación, que apunta directamente a la función de reproducción de los sistemas educativos (Appel, 1986, 1987; Beltrán, 1990; Gelpi, 1990) no son suficientes los

---

<sup>1</sup> JARVIS, P. (1990): Op. cit. pág. 228.

estudios de necesidades. Aunque se cumpliera la recomendación de la OCDE sobre el sistema educativo español en el sentido de "hacer un inventario de necesidades con el fin de cubrir todas las comunidades y satisfacer las necesidades de todas las personas que busquen oportunidades de aprendizaje", como la propia OCDE advierte, "no es probable que los centros lleguen a las personas que no desean volver a la escuela o que son alérgicas a toda forma de educación organizada".<sup>2</sup>

Ya vimos como esta predicción se cumple en el ámbito de la formación para el trabajo en el cual la asistencia a cursos de formación ocupacional -inversión estatal- es mayor a más alta cualificación (Flecha, 1990; Gelpi, 1991). Esta grave contradicción se produce asimismo en la formación básica donde la mayor asistencia tiene lugar en el tercer ciclo, siendo muy escasa la demanda de alfabetización. Tal vez la razón última de estos hechos está en que, como afirma J. A. Fernández, "sus promotores, organizadores y educadores tienen siempre una finalidad social, que trasciende el proceso estrictamente alfabetizador. Se quiere que la gente lea y escriba algo, no cualquier cosa, y se quiere, además, que ese algo sirva para otra cosa: la participación de un proceso político, la incorporación a una fe o a una religión, etc".<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> M.E.C. (1986): Informe de la OCDE sobre la evaluación del sistema educativo español. Madrid, M.E.C. (p. 149).

<sup>3</sup> FERNANDEZ, J. A. (1990): "Contribución de la Educación de Adultos a la democratización. Una perspectiva española en el contexto europeo". En: Osorio, J. (Dir.)

En el debate sobre las necesidades educativas algunos autores, como Griffin, sostienen que el paradigma de satisfacer las necesidades "es una función de la ideología que reduce los logros políticos y sociales al nivel de técnica, metodología y administración y, en lo posible, despolitiza la visión del contenido de la educación como conocimiento socialmente definido, distribuido y evaluado".<sup>4</sup>

Esta reflexión intenta poner de manifiesto que no es tan fácil como en principio pudiera parecer -ni tal vez como desearíamos que fuese- conocer y satisfacer las necesidades de un grupo desde una institución educativa cuyos fines, en gran medida, están externamente definidos. Por una parte, porque existe un fuerte desfase entre las necesidades y las ofertas del sistema educativo formal, (que llegan ya marcadas a los centros). De ahí, como afirma Gelpi, la necesidad de "crear antenas de orientación y de 'monitoring' en el interior del sistema educativo formal para detectar de manera permanente la demanda educativa y proponer respuestas adecuadas".<sup>5</sup>

Por otra parte, situados ya en el ámbito de acción del Centro, no todas las necesidades podrán ser atendidas.

---

Educación de Adultos y Democracia. Madrid, Popular-OEI-Quinto Centenario. pp. 47-48.

<sup>4</sup> GRIFFIN, C. (1983): Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education. Londres, Crom Helm, pp. 89-90.

<sup>5</sup> GELPI, E. (1990): Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas. Madrid, Popular-OEI-Quinto Centenario, pág. 107.

Tennant (1991) considera que una necesidad grupal es un "deseo" o una "demanda" que se considera vale la pena satisfacer. Lo que significa que entre los "deseos" o "demandas" manifiestos y la satisfacción de los mismos según los recursos del centro median valores, juicios acerca del valor de satisfacer las distintas necesidades. Y, una vez decididas las necesidades grupales, es preciso también tener en cuenta las necesidades individuales, sin caer en el idealismo de que serán coincidentes, pero tratando de que cada persona se reconozca atendida en el marco grupal. Para lo cual será de gran ayuda al educador el conocimiento y uso adecuado de técnicas y dinámicas grupales.

Con todo, el dilema de las necesidades persiste y, para que no se convierta en el eslogan que denuncia Griffin, es preciso, al iniciar el contacto con el medio "reconocer la realidad", es decir, "ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que queríamos hacer".<sup>6</sup>

Es igualmente importante reconocer qué papel nos corresponde ejercer como profesionales con una responsabilidad en la educación concebida como servicio público. En este sentido es fundamental rescatar el concepto de "educación de adultos como cultura popular" (Collado, 1990) y la "relación entre escuela y vida", entre "educación

---

<sup>6</sup> FREIRE, P. (1990): Naturaleza política de la Educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós-MEC, pág.62.

a instrucción". Esto, con palabras de Antonio Gramsci "sólo puede ser representado por el trabajo vivo del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representada por los alumnos... Si el cuerpo docente es deficiente y el nexo instrucción educación es roto... tendremos una escuela retórica, falta de seriedad". <sup>7</sup>

Pero, como el propio Gramsci advierte, se trata también de "reconocer lo que es verdaderamente necesario para la vida social y según el orden natural, distinguiendo lo que es producto exclusivo de las relaciones sociales, establecidas por los hombres y que los hombres pueden cambiar". <sup>8</sup>

Algunos de los proyectos estudiados en el capítulo anterior describen experiencias en esta línea de relación escuela-vida y de reconocimiento del concepto de necesidad ligado a la conciencia de libertad (de no necesidad, de poder hacer). Son representativos al respecto los que ofrecen la oportunidad de cursar en un Centro Graduado Escolar para la obtención del título, para ampliación cultural, para formación profesional; proyectos de formación en la participación por el ejercicio de derechos y deberes como

---

<sup>7</sup> GRAMSCI, A. (1972): Cultura y Literatura. Barcelona, Península, pp.62-63.

<sup>8</sup> GRAMSCI, A. (1974): La Formación de los Intelectuales. Barcelona, Grijalbo, pág. 124.

vecinos de un barrio o pueblo; conocimiento objetivo del medio en el que se vive por investigación participativa.

Retomar estas experiencias y presentar desde ellas un marco para la percepción clara del problema y de sus alternativas no es tarea del educador sólo, ni del centro sólo, es tarea de la Administración educativa en común con los movimientos sociales, las empresas, los profesionales de la educación y los públicos participantes, para desarrollar un verdadero entramado institucional y social del que emerja una propuesta sobre la función de la educación de adultos como educación básica que, sin perder su papel para el ejercicio del derecho a la educación para todos, permita un tratamiento específico de los grupos en su propio medio (empresa, barrio, asociación) y según variables sociales de identificación grupal (sexo, edad, intereses culturales...).

Esto entronca con el estudio del medio orientado a la planificación, coordinación de recursos e inserción de la acción educativa en un territorio. Tal propuesta ofrecería un referente para la identificación de la función de la educación básica de adultos en proyectos de desarrollo vinculados a un ámbito territorial.

Como vimos en el estudio de casos, algunos centros abordan el conocimiento del medio y el estudio de necesidades desde la perspectiva de la investigación-acción en tanto que otros se mantienen en un plano distante, descriptivo del

medio como objeto de estudio. Los primeros penetran en los "determinantes sociales del currículo" en tanto que los segundos se quedan en la mera descripción de datos de la "fuente sociológica" (Salinas, 1991). Esta circunstancia se repite en los cuestionarios realizados en doce centros de adultos (distintos de los estudiados en esta investigación en donde las puntuaciones medias correspondientes a la "relaciones con el entorno" (véanse las categorías de capítulo V, pág. 232-233), se encuentran entre las tres últimas de una serie de trece variables (junto a "ambiente de trabajo" e "implicación" en el funcionamiento del centro). Las diferencias entre Centros llegan a ser de más de un punto sobre cinco. <sup>9</sup>

En el estudio de casos no encontré relación directa entre estas diferencias y la institución de la que depende los equipos docentes o los recursos (edificio, material número de profesores) de que disponen. Sí influye, en cambio la existencia en el centro de un grupo que, estando más motivado para la innovación abre la línea de una oferta educativa amplia en la que la población adulta pueda elegir la mejor forma de satisfacer sus necesidades. Para que esta propuesta tenga éxito es condición indispensable que el grupo sea aceptado y goce de cierto prestigio ante el resto de los compañeros. Estos, usando la expresión de una profesora "unas veces les dejan hacer y otras -si se cuenta con ellos

---

<sup>9</sup> Comunidad de Madrid. Estudio para la formación de equipos docentes. Madrid, 1990.

y se tiene un poco de paciencia- se unen a la acción".

En los centros estudiados, una vez iniciado el proceso de apertura, enriquecimiento y flexibilidad de la oferta educativa, éste alcanza mayor extensión y consolidación en el centro con mayores recursos humanos: equipo docente amplio y de diversas disciplinas, apoyo de personal no docente; con mejor dotación en cuanto a locales e infraestructura: mobiliario, material educativo; y mayor concordancia (o al menos no disonancia) con la línea de desarrollo propuesta por la institución de la que depende. Un factor determinante para la consolidación, que interesa resaltar, es la estabilidad del equipo.

La importancia del conocimiento del medio, tanto para la planificación territorial y el aprovechamiento de recursos como para orientar la intervención educativa con personas adultas hacia su reconceptualización del entorno en el que viven, a través de un conocimiento objetivo del mismo y de un plan de acción sobre él, requiere a mi juicio los siguientes tipos de actuación que deberá impulsar la administración educativa en colaboración con otros poderes públicos implicados, entidades sociales y profesionales de la educación de adultos:

- Impulsar la realización de evaluaciones externas que verifiquen los interrogantes que dejé planteados el informe OCDE (p.153) acerca del aprovechamiento

adecuado de los recursos potenciales de cada comunidad, los análisis de necesidades en cada localidad y la identificación y explotación de los recursos humanos y económicos y de las instalaciones disponibles.

- Establecer cauces de coordinación entre organismos relacionados con las necesidades educativas de los adultos y articular los planes de actuación y de financiación conforme a los resultados de las evaluaciones anteriores.

- Plantear la colaboración interinstitucional -especialmente con la administración local- en términos de acuerdos técnicos y políticos, más allá del voluntarismo y la dedicación personal, estableciendo vías para que la tarea de coordinación del profesorado y otros profesionales de la educación de adultos sea equilibrada y eficaz, con posibilidades de realización y estabilidad.

- Establecer planes y centros de formación del profesorado de adultos y de investigación, y considerar este primer elemento de intervención colectiva como parte distintiva y fundamental del currículo de educación de adultos.

- Considerar en el perfil y en la dedicación del profesorado de adultos las tareas que le permitan

realizar su función de miembro de una "vanguardia lúcida" (Freire, 1990) para la organización consciente hacia el cambio de las condiciones educativas y culturales y -correlativamente- políticas y económicas de la población adulta con la que actúa.

## 2.- AMBITOS EDUCATIVOS. EL VALOR DE LA PLANIFICACION

A lo largo de este trabajo he ido mostrando la carencia de definiciones explícitas de política educativa, gestión y orientación pedagógica acerca de los componentes que constituyen la identidad de la educación básica de adultos institucionalizada. Si retomamos la definición de organización de Hall, (véase capítulo I, pág. 29), es posible ya asegurar que, como tal, la Educación Básica de Personas Adultas es, cuando menos, imprecisa, insuficientemente explicitada por los poderes públicos de los que depende o ha dependido a lo largo del periodo estudiado. Esta imprecisión afecta especialmente a la identificación expresa de sus límites, sistemas de coordinación y comunicación y a la continuidad relativa de sus bases fundamentales en un medio.

Esta indefinición y la propia amplitud y fluidez de los ámbitos a los que se orienta la educación básica según los espacios de realización sociocultural, personal y profesional

de la población adulta permiten explicar la variabilidad observada en los proyectos de centro, que perfectamente podría ser calificada de positiva si no fuese acompañada de una fuerte confusión y dispersión.

La primera se puede observar en la errónea interpretación de la formación integral ya comentada y en la presentación de programas breves: técnicas de estudio, matemáticas, idioma, mecanografía, que se ofertan en algunos centros como cursos de formación profesional. Realmente, sin una activa vinculación a las redes del mercado de trabajo y sin acreditación reconocida por el M.E.C. o el Instituto Nacional de Empleo, estos cursos sólo pueden ofrecerse como apoyo a la formación básica de las personas adultas y carecen de sentido aisladamente, sin el soporte de una formación general o de base. (Freire, 1984, 1990; Gelpi, 1990; Gramsci, 1972; Lobrot, 1984; Vial, 1986).

La dispersión de actuaciones se produce al no tener referentes comunes para el intercambio de experiencias entre los profesionales. Entre los doce Centros que cumplimentaron el cuestionario citado en 1990, por diferencias en las dotaciones de personal e infraestructura, había centros cuya oferta de formación ocupacional era igual o más importante que la de básica junto a otros cuya única actividad dependía de lo que pudiesen realizar tras profesores de educación básica itinerantes. A este dato cabe añadir las importantes diferencias ya expresadas en la caracterización de los

centros del estudio de casos.

La posición de algunos de los Centros estudiados (ver C.3 P. 1988/89) da la medida de la tensión que se establece entre los profesores de educación básica dependientes del M.E.C., entre "un marco de derecho estrecho" y el reto social del desempleo, el cambio tecnológico y las carencias formativas de las poblaciones con las que trabajan. Tal posición expresa lo que ha venido ocurriendo en Educación de Adultos durante el período estudiado y, especialmente desde que se comienza a hablar de Reforma (1984).

De una parte la situación económica y social y de otra las instrucciones del M.E.C. impulsan a iniciar actividades para las que no hay recursos materiales ni profesionales. Los trámites burocráticos para gestionar cursos ocupacionales por la vía del convenio MEC/INEM son más complejos que los que tiene que hacer un Ayuntamiento o un centro privado. Los Centros fuerzan sus márgenes de maniobra, se las ingenian para motivar a las Asociaciones de Alumnos en una colaboración para la que no fueron creadas, toman la iniciativa de modificar los horarios del profesorado, se someten a sí mismos a un proceso acelerado de reciclaje. Cuando todo este complejo mecanismo está en marcha no tardan en aparecer las primeras dificultades cuyas fuentes son siempre las mismas. El voluntarismo tiene un límite y la institución tiene que hacer cumplir sus leyes: la va en ello la supervivencia.

La consecuencia es que el profesorado comienza a acusar cansancio e impotencia para lograr que se acrediten los aprendizajes conseguidos y que la formación para el trabajo adquiera cierta estabilidad en su oferta formativa. La Coordinación Provincial advierte de la necesidad de regular las funciones de las ADEP y del profesorado. Y, el alumnado en cursos de iniciación profesional no reglados pierde la confianza en que tales actividades le permitan encontrar un empleo o mejorar el que tiene.

Para hacer frente a esta problemática es preciso partir de una estructura del currículo de educación básica de adultos que permita identificar los límites entre los que se podrá desarrollar dentro de la institución educativa y, sucesivamente, potenciar modelos de organización del servicio que, dentro de tales márgenes, permitan mayor maniobrabilidad al profesorado para adaptar sus proyectos a los contextos en los que intervienen.

La educación de adultos no ha sido nunca un servicio coordinado único (Jarvis, 1989, 217-218) y ha pasado por diversos modelos -algunos coexistentes- desde el de libre mercado (respuesta a la demanda u oferta seleccionada para responder a necesidades) al modelo de planificación central, en el que se presupone en las personas necesidad de ser ayudadas para el logro de sus aspiraciones o el descubrimiento de sus carencias. Jarvis encuentra que todos los modelos tienen puntos débiles y fuertes y propone un

modelo de "economía mixta". Sin embargo no llega a calar en las dificultades de ordenar ese espacio intermedio, entre las líneas generales de la institución y la actividad concreta de un educador, de forma que se garantice al profesorado un necesario y razonable margen de autonomía.

Más próxima a esta argumentación parece la sugerencia de J. Gimeno Sacristán de buscar un punto intermedio a partir de la experiencia de países que han experimentado en los dos polos: centralización-descentralización y se orientan ahora hacia un término medio. Citando a Skilbeck, Gimeno presenta el "modelo racional interactivo, en el que las decisiones se comparten entre los gobiernos locales, los profesores y hasta los padres y los alumnos" <sup>10</sup>

Adaptando modelos de este tipo a la población adulta, donde obviamente se excluyen los padres e introducen las organizaciones sociales, es posible resolver el vacío que actualmente se genera entre dos extremos: la excesiva centralización en algunos aspectos (recordemos los objetivos por áreas y ciclos, instrucciones para programar y evaluar por año académico, distribución y gestión de medios) y la pura intuición en otros tan importantes como instrumentar un estudio del medio y un proyecto educativo coherente con él.

En todo caso y en tanto que la educación básica de

---

<sup>10</sup> Gimeno, J. (1989): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata, pp. 144-145.

adultos dependa de una institución centralizada, considero conveniente que se hagan patentes las bases de funcionamiento institucional, especialmente después de haber advertido a través de los análisis hasta aquí realizados que la no explicitación de las mismas que se presenta -y probablemente se entienda- como flexibilidad, con frecuencia tiene un límite en la realidad cuya definición suele quedar a la interpretación coyuntural de agentes externos al Centro, generalmente responsables políticos o técnicos en distintos espacios de la administración educativa. Cabe recordar en este sentido el tránsito de la meta prioritaria en la Educación de Adultos de los últimos veinte años, desde la Alfabetización al Certificado de Estudios Primarios, Graduado Escolar y Formación Profesional de Primer Grado; sin cambios sustanciales en la legislación ni en el tipo de recursos.

Ambos aspectos, definición clara de los planteamientos institucionales básicos y aportación de un modelo interactivo son necesarios e importantes para no dificultar la participación real de los que formalmente han sido considerados implicados -ya sea desde el punto de vista social o profesional- en la definición de la educación básica de adultos, como garantía de la adecuación de tal definición a las metas de la educación general y a las características de la población adulta.

Son también necesarios para evitar que cada año se sigan invirtiendo recursos en elaborar proyectos sin capacidad

para guiar las prácticas ni la evaluación de las mismas; para que el profesorado avance de una situación de permanente alerta e improvisación de soluciones "urgentes" y siempre parciales a un trabajo planificado a corto y medio plazo, evaluado y rectificado para introducir mejoras en función de alcanzar las metas apropiadas a la formación determinada para la población adulta. De la importancia de una planificación docente que enfoque la actividad del centro y del aula nos dan testimonio autores como Freire, (1990); Fernández, (1990); Gimeno, (1981, 1989).

En el caso de la Educación de Adultos es importante tener en cuenta las características del alumnado considerando la experiencia adquirida en distintas situaciones (escolar, laboral, familiar), pero es igualmente necesario el reconocimiento de las necesidades colectivas, las exigencias del futuro inminente y, especialmente las actividades concretas que, en cada programación curricular localizada, permitirán a los alumnos asumir la responsabilidad de su propio programa educativo (Elsner, 1976, 165-169).

Para ello es necesario tener una concepción relativamente clara y equilibrada de los resultados que se pretenden y una organización del currículo consecuente con la misma, saber que el alumno adulto, de algún modo, desarrollará alguna estrategia o "estilo de aprendizaje" (Tennant, 1991, 101-119), tenderá a integrar sus experiencias y sus nuevos conocimientos buscándoles un significado para

su vida. Para que tal integración potencie tanto un desarrollo autónomo como la capacidad de transformar la realidad, la Educación de Adultos precisa ser planificada, "tener sentido de proyecto". Sin él, como afirma Freire, la acción "no constituye una praxis... desconoce su propio proceso como su objetivo. La interrelación entre la conciencia de propósito y de proceso es la base para planificar acciones, lo cual implica métodos, objetivos y opciones de valores". <sup>11</sup>

La percepción clara de los grandes objetivos hacia los que tal planificación debe tender está, en la actual situación económica y educativa española, "sesgada por dos obsesiones", la creación de empleo y la formación profesional (Fernández, 1990, 59). Sesgo que, por otra parte, no es sólo imputable a los tiempos actuales. Lo hemos podido comprobar a lo largo de estos veinte años, y, está detectado por el propio Gramsci que, con su penetrante lucidez, afirma que el estudio "debe ser formativo y también instructivo, es decir rico en conocimientos concretos...la escuela de tipo profesional orientada a satisfacer intereses prácticos inmediatos toma el barlovento sobre la escuela formativa, que desprecia este objetivo práctico inmediato... la impronta social aparece en el hecho de que cada grupo social posee su modelo particular de escuela orientada a perpetuar en esos estratos su función tradicional dirigente u operante, si se quiere romper esta trama, no se debe ni multiplicar ni

---

<sup>11</sup> FREIRE, P. (1990): Op. cit. pp. 63-64.

matizar las escuelas profesionales, sino crear un modelo único de escuela preparatoria (elemental-media), que guíe hasta el umbral de la elección profesional formando entretanto, la capacidad de pensar, de estudiar y de dirigir o de controlar... La orientación democrática no es, en esencia y sólo, dar posibilidad al peón de transformarse en obrero calificado".<sup>12</sup>

Para planificar es preciso sobreponerse a la sensación de crisis y provisionalidad que afecta tanto a la educación como a la economía y a otras esferas de la política, como afirma Galpi (1990, 44) "no se planifica porque no se sabe a dónde se va". Sin embargo hay algo que sí sabemos: una amplia formación general o de base, orientada a la innovación, a la transformación y la autoformación es una garantía para la adaptación inteligente a los cambios, para la elaboración autónoma de proyectos que permitan a las personas adultas beneficiarse de las oportunidades de formación profesional y cultural presentes en la oferta pública, para que se produzca un desarrollo personal en el ámbito colectivo capaz de superar la "concepción tecnocrática" según la cual todo el mundo debe ser "competente" y "adaptado", portador de su "certificado de aptitud profesional" de acuerdo con las leyes de lo que, según Lobrot, Galbraith llama "tecnoestructura".<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> GRAMSCI, A. (1974): Op. cit. pp. 133-134

<sup>13</sup> LOBROT, M. (1984): Entrevista realizada por Cuadernos de Pedagogía. En: Quince Personajes en busca de otra Escuela. Barcelona, Laia, pp. 107-116.

### 3.- EXPERIENCIAS Y SUGERENCIAS. PLANIFICACION DESARROLLO Y EVALUACION DEL CURRICULO

Anteriormente, planteé que la problemática detectada en lo que he llamado situación actual del currículo de educación básica de adultos precisa una estructura organizativa general del currículo que deje un amplio margen de autonomía a la planificación del profesorado. Tal planteamiento coincide con la propuesta del Diseño Curricular Base y de la Formación Permanente del Profesorado en la actual Reforma.<sup>14</sup> También expuse que tal estructura debería ser consecuencia de la interacción entre distintos agentes implicados en la Educación de Adultos, con una definición previa de los planteamientos fundamentales de la institución educativa, como salvaguardia de las metas definidas como básicas para toda la población.

Pero, como vimos en los capítulos anteriores, el profesorado de personas adultas cumple su función de planificación en un territorio no bien demarcado entre las Orientaciones Pedagógicas del 74 y la LOGSE, territorio en el que se insertan las instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa y de la Dirección Provincial del M.E.C., y las instrucciones, orientaciones y control de los

---

<sup>14</sup> MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado. Madrid, MEC. Pág. 131.

equipos técnicos, especialmente de la inspección educativa. A este currículo prescrito más o menos abiertamente, se añaden los planteamientos de la Reforma Educativa con la potencia de lo que promete ser el conjunto de ideas sobre las que discurrirá el cambio en los próximos años, pero que aún no se ha desarrollado en la modalidad educativa que nos ocupa.

En esta situación y reconociendo la importancia de que el profesorado planifique su acción docente, ¿qué aportaciones, deducciones, interrogantes puedo añadir a las que se fueron desgranando en este trabajo?.

Analizando éstas y retomando e interpretando mi propia experiencia profesional, entiendo como posibilidades de mejora las siguientes sugerencias para la planificación del currículo en educación básica de adultos.

### 3.1.: Los ámbitos

El equipo de cada centro educativo puede promover un debate social con la población de su área de incidencia en el que se definan los ámbitos prioritarios de formación básica: obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; participación en proyectos de formación para el trabajo (profesional u ocupacional); elaboración de proyectos personales en lo social, cultural

o profesional. En estos debates se consideran, entre otros, los aspectos de necesidades, deseos y demandas de la población; recursos con los que cuenta o puede contar el Centro; funcionalidad de los ámbitos en base a experiencias anteriores de los profesionales y la población y a las características del medio (rural-urbano, agrícola-industrial).

Este debate debe permitir dilucidar y hacer explícito el objetivo general o meta/s de cada ámbito y, también de modo general, los tiempos y los espacios educativos. Teniendo en cuenta que la sociedad es desigual, que la población de educación básica de adultos encuentra dificultades sociales, culturales y laborales (Gelpi, 1990, 100-113) y que el sistema educativo sigue siendo selectivo -también en Educación de Adultos existe el "fracaso escolar"- es conveniente que los proyectos iniciales sean creativos, abiertos a diversas posibilidades, sin quedar estrictamente constreñidos por los límites impuestos por el sistema institucional.

Desde estos primeros momentos de "lanzamiento" o inicio del contacto, es preciso tener presentes los principios de la investigación participativa (Demo, 1985; López de Ceballos, 1987). Sin perder el papel de animadores o promotores, es posible aplicar técnicas informativas para ir entre todos recogiendo, elaborando y organizando el saber de la colectividad. Conviene mantener clara la idea de que los

problemas, las vías de solución y el plan de acción son de propiedad colectiva, que es el grupo en formación, "poniendo en juego su memoria, conciencia e imaginación colectiva", el que define sus propósitos de educación y desarrollo y el que los consigue y controla según sus condicionantes y su capacidad creativa y productiva (López de Ceballos, 1987, 62). No todos los grupos situaciones y momentos son iguales, por esto la investigación participativa propone un "desarrollo controlado" a condición de que el control proceda de las características, posibilidades y límites del grupo en desarrollo.

En los momentos de definición de metas hay, a veces, que realizar una tarea de desmitificación del valor del título, por sí mismo, para cambiar las condiciones de vida de las personas. En una sociedad desarrollada en la que existe paro y analfabetismo funcional, la obtención de un título de educación básica u ocupacional no conlleva la creación de un puesto de trabajo, aunque ayuda a competir en la provisión de los que existen. La formación básica no puede resolver el problema del paro, puede ayudar a entenderlo como fenómeno existente en relación con una estructura social-histórica, que si no se entiende no se puede abordar. (Freire, 1990, 64-67)

Al mismo tiempo, se puede estimular la valoración de la innovación mostrando sus aspectos positivos, potenciando la capacidad de reinterpretación de experiencias que ayuden a

comprender problemas concretos: familiares, económicos... Así como generando actividades que permitan descubrir el valor de los conocimientos y cultura propios como parte de la riqueza de conocimientos que otras civilizaciones -la campesina por ejemplo- aportan al patrimonio cultural. De este modo se potencia la relación cultura popular-educación institucional.

### 3.2.: Los Criterios de Organización

En el estudio de casos hay diferencias apreciables en la aplicación de criterios organizativos, tales como tiempos de formación del alumnado, actividades, participación, tiempos de coordinación del profesorado, de formación, y de dedicación lectiva-no lectiva. Teniendo en cuenta que los Centros de educación básica de adultos tienen un funcionamiento complejo por la existencia de tres turnos (mañana, tarde, noche), matrícula abierta durante el curso, flexibilidad en el tiempo de permanencia en un ciclo y, según para qué metas, programación de contenidos básicos u opcionales, es necesario que, una vez definidos los ámbitos de actuación, el equipo del Centro elabore un organigrama de funcionamiento plural, con capacidad de canalizar las múltiples suborganizaciones que irán tomando vida en el Centro. Cada equipo o grupo de trabajo puede hallar y proponer su modo de funcionar coordinadamente y el Centro, como conjunto, ha de ofrecer un espacio en el que todos

confluyan. Comisiones, equipos de trabajo, seminarios, equipos de ciclo, colaboradores..., cuya permanencia dependerá de su función (es decir que irán apareciendo unas y desapareciendo otras en tanto que algunas permanecen), podrán encontrar espacios de aportación y contraste en claustros, asambleas, reuniones de formación-autoformación, hojas informativas, paneles, periódicos y otros medios internos de comunicación que puedan idearse respetando el principio de unidad dentro de la diversidad.

Los aspectos de la organización supeditados a normativa externa, como horas lectivas por ciclo, titulación y plazos de presentación de documentos, deben ser claramente expresados y conocidos por todo el colectivo, apoyando en su gestión a las personas asignadas para que se realicen las tareas derivadas de tales aspectos. Ante la posibilidad de instrucciones ajenas contradictorias, como atender una extensión nueva y organizar actividades para grupos de atención preferente en la ya existente, el equipo o colectivo de cada Centro puede apelar a su proyecto de actuación realizado según los ámbitos decididos colectivamente para su espacio territorial.

En el estudio de casos C.4 expresó claramente la importancia de los aspectos organizativos para el desarrollo de proyectos educativos que potencien la participación. La eficiencia y la calidad se pueden conseguir por la participación, no como resultado de la manipulación, (Gelpi,

1990, 80) y, las personas pueden participar cuando tienen bien definida la relación entre lo que ellos hacen y los resultados pretendidos, si las relaciones humanas funcionan bien y si el tiempo invertido es gratificante porque se tiene conciencia de adquisición de nuevas destrezas y nuevas capacidades de relación.

Pero también nos advirtió el mismo Centro sobre los posibles obstáculos: cuando se separan los ámbitos en compartimentos estancos, cuando se tiende a repetir lo que ya se sabe hacer en lugar de lo más adecuado al proyecto, cuando cada profesor privatiza el trabajo de "su" aula, cuando, en definitiva, el individualismo, el corporativismo y el prestigio personal producen tensiones y rompen el trabajo cooperativo.

Para el agrupamiento de alumnos y la organización de equipos docentes es necesario considerar el currículo como estructura (Appal, 1987, 46). Mientras la organización en base al nivel de conocimientos en áreas favorece la relación individual y especializada, la organización por ámbitos formativos, con una estructura definida de sus elementos básicos y optativos, favorece la relación grupal porque evidencia la necesidad del trabajo en un equipo interdisciplinar, complementario y multiplicador de los efectos formativos (Gimeno, 1989, 232-239).

Este tipo de organización de los equipos docentes

tropieza, hasta el momento, con dos tipos de dificultades institucionales: Las derivadas de la inestabilidad, indefinición ocupacional y carencia de formación específica del profesorado y, por otra parte, las que surgen por la diversidad de demandas de tipo burocrático, administrativo y pedagógico. Ambos aspectos producen tensiones y distorsionan los objetivos de flexibilidad-opcionalidad en los currículos. Todos los participantes en los proyectos deben ser conscientes de estos problemas de funcionamiento institucional, ya que tales aspectos forman también parte de la realidad, son componentes de la oferta educativa para la Educación de Personas Adultas.

### 3.3.: La Organización de los Contenidos.

En el estudio de casos quedó planteada la ausencia de planificación de contenidos referidos a las metas de los proyectos contextualizados en cada centro, quedando esta planificación a los contenidos preestablecidos para un área y nivel teóricos, ahistóricos, sin anclar en tiempo, espacio y grupo humano. Entiendo que esto obedece a la tradición tecnológica de la programación por objetivos "operativos" que conduzca a lo que Gimeno (1989, 158) llama "orientación rigorista" del profesorado. Ya vimos como en las instrucciones del MEC para la planificación docente anual no había referencia a contenidos ni a métodos, ambos elementos son sustituidos en este tipo de prescripción por los

objetivos, que expresan el contenido en forma de "rendimiento a conseguir", y las actividades que se convierten en la "sugereencia metodológica para el profesorado". La sustitución de las prescripciones sobre el mínimo curricular común -como corresponde a la administración educativa para preservar la función de la educación básica- por instrucciones sobre la práctica del profesorado, no facilita que éste realice la contextualización de tales mínimos curriculares adaptando y secuenciando según las posibilidades y necesidades de la población adulta en cada situación concreta.

Para esta tarea proclamada en los textos sobre la Reforma el profesorado de Educación de Personas Adultas carece de orientaciones y de ofertas formativas. Qué podrá ser el correlato del Diseño Curricular Base en Educación de Personas Adultas no está, explícitamente, claro para nadie, tampoco lo están las vías para mejorar la calidad en Educación de Adultos (formación, materiales curriculares, investigaciones). La función de evaluación y orientación se ejerce con un marcado carácter de control burocrático, dirigida a homogeneizar la obtención de datos y resultados, más de tipo estadístico-cuantitativo que pedagógico y cualitativo.

La confluencia de estos factores con otros ya analizados, como el profesorado procedente de E.G.B. de niños y la función de segunda oportunidad o compensatoria (a veces no hubo primera oportunidad), explican la confusión

"escolarización-educación de adultos" que impide la expansión y mejora cualitativa de la segunda.

Que la educación básica de adultos tenga la función de facilitar una formación democrática e igualitaria -de la misma calidad- y aportar una formación social y cultural común, no implica su identificación con la escolarización sino, al contrario, con las peculiaridades del adulto como aluano, con sus intereses, capacidades y dificultades. No implica tampoco concebirlo como secuencia de pruebas de acceso como forma única de ascender los diferentes escalones del sistema educativo. A mi juicio, según el derecho constitucional a la educación y las declaraciones internacionales sobre "educación para todos" (UNESCO, Jomtien, 1990), suscritas por el MEC, implica su reconocimiento directo, por lo derecho, como una modalidad educativa específica para públicos específicos, que requiere una organización eficiente, centros, medios, profesionales e investigaciones adecuados. Lo contrario es lo actual, la confusión sobre si es o no parte del sistema educativo, si es o no modalidad específica a todos los efectos.

Contraria es la existencia dentro del mismo sistema educativo de un público adulto "natural", que pertenece a sus niveles definidos, "de primer orden": Universitarios y Enseñanzas Medias; y una población adulta "menos natural", la del Título Tercero de la LOGSE, cuya pertenencia y ubicación dentro de sistema es, sencillamente, dudosa.

Si el grado de instrucción-educación es un importante indicador del grado de desarrollo de un país, los datos y aproximaciones presentados acerca del analfabetismo absoluto y funcional deberían ser suficientes para no tener dudas sobre las prioridades en las políticas de inversión, para tomar decisiones que faciliten la difusión masiva del conocimiento y en contra de estructuras basadas en la selección, la jerarquía y la discriminación.

Sobre la planificación de los contenidos, en las actuales circunstancias, entiendo que la misión de los equipos docentes es la formación fundamental en los ámbitos y metas definidos anteriormente. La selección de los contenidos de cada ámbito puede reforzarse con dos requisitos previos:

a) Un debate inicial de todo el equipo de educadores sobre sus planteamientos previos, individuales o colectivos, respecto a principios prácticos de planificación curricular: objetivos, organización de contenidos, materiales, métodos, organización del espacio y en el tiempo y evaluación. Esto facilitará un mejor conocimiento de la propia realidad y la posterior coordinación de las prácticas.

b) La toma de decisiones sobre las etapas de cada ámbito educativo, distinguiendo entre etapas comunes (de educación básica) y etapas específicas de cada

ámbito profesional- ocupacional, para obtener el título de educación general o para la elaboración de proyectos personales.

Tomadas estas decisiones y conocidos los planteamientos del equipo educativo se pueden debatir en el equipo responsable de cada etapa los contenidos que la configurarán como parte del ámbito, realizar la selección y secuencia de los mismos y proponerla y debatirla en el equipo docente hasta lograr una planificación complementaria y no repetitiva de los contenidos de cada ámbito educativo.

Este esquema puede repetirse en áreas de conocimiento para los contenidos de la etapa y en ciclos o cursos para los contenidos de cada área dependiendo de la complejidad del Centro. El ciclo básico es: conocimiento de la situación general del equipo de Centro; elaboración de propuestas en equipos más pequeños y con mayor grado de concreción o cercanía a la práctica; vuelta al equipo de Centro para debatir y ensamblar las propuestas en una definición general.

En definitiva, se trata de ir definiendo desde el nivel más cercano al aula, al "currículum en acción", los contenidos de los diferentes tramos que un Centro de Adultos precisa establecer en relación a la población participante y la organización del sistema educativo del que depende con ayuda de las técnicas e instrumentos de la investigación-acción o la investigación participativa.

#### 3.4.: La Planificación de los Métodos, Recursos y Materiales.

En los Centros de educación básica de adultos se da una situación peculiar: el mercado del libro de texto no ha penetrado en ellos con la amplitud que en otros niveles. Es frecuente que el profesorado no lo use o que su uso sea parcial, en ambos casos es preciso seleccionar, adaptar o elaborar materiales con apoyo de diversas fuentes. En esto, según he podido comprobar por mi contacto con diversos Centros, invierte mucho tiempo el educador de adultos. Sin embargo, al menos en los documentos del estudio de casos, no parece concederles gran valor.

En los resultados medios del cuestionario realizado por los doce centros citados anteriormente, si bien se les da importancia para la calidad educativa no se llega, en general, a elaborar materiales que impliquen sistematizar la propia experiencia, que permita comunicar y contrastar la teoría con y en la práctica. Esto puede obedecer a que el profesorado realice esta tarea impelido por la urgencia, sin tiempo de reflexión, adoptando y adaptando más que elaborando.

En los casos en que realmente se crea un material como fruto de la reflexión y sistematización cabe que no se haga constar en los proyectos, memorias y documentos a los que se atribuye un papel puramente burocrático, e incluso, que

se desee preservar la autonomía y el control en el uso de los mismos. En cualquier caso entiendo que el profesorado de adultos valora poco su producción en este sentido y que deberían potenciarse centros de recursos, documentación y materiales curriculares que facilitasen el intercambio y el aprovechamiento de estas realizaciones.

Sobre los recursos poco puedo añadir a lo expresado por los propios centros. Son desiguales, desde edificios con buena estructura y adecuada dotación de mobiliario a aulas en Centros Públicos de EGB con mobiliario infantil "pizarra y tiza". Las aportaciones y colaboraciones del medio son también muy dispares dependiendo de su propia riqueza y de la interrelación que con el Centro se establece.

La metodología es aún deudora de otros niveles educativos u otros espacios, poco específica, con una tendencia a la "egebeización" de la educación del adulto. En muchos textos se reduce al receptáculo para las frases hechas, sin significados vinculantes con experiencias de educación de adultos. Hay equipos educativos que se ponen de acuerdo en un tipo de método coherente con su proyecto, que se forman en su aplicación y que, verdaderamente les ayuda a realizar una práctica de modo sistemático. Pero, como es lógico dada la situación del profesorado que vengo reiterando, los métodos aplicados están en función de la capacidad de autoformación de los equipos y éstos, son poco estables, heterogéneos en cuanto a su formación y con

distintas actitudes hacia la formación individual y colectiva.

Mi única aportación en estos aspectos es generar algunos interrogantes, algunas cuestiones sobre los métodos más frecuentes en educación de adultos. La mayoría de ellos derivan de la Psicología o de la Sociología. Una excepción relevante se produce en los métodos denominados de "concienciación crítica". Estos toman aportaciones de la filosofía, sociología, política y, en general, cuantas ayuden al análisis de la experiencia colectiva en relación con problemas reales y a fomentar acciones que provoquen la solución del problema o el cambio social. Entre estos últimos Tennant (1991, 155-168), identifica los trabajos de Freire, la andragogía de Mezirow, la Investigación Acción según los trabajos realizados por Carr y Kemmis para el International Council for Adult Education (ICAE) y los modelos de proceso propuestos por Jarvis.

La educación de adultos adopta con frecuencia técnicas derivadas de la psicología, como las dinámicas de grupo, y distintas concepciones del aprendizaje adulto. Estas aportaciones proceden de diversas teorías psicológicas. De la teoría del desarrollo cognoscitivo toma el concepto de estilos de aprendizaje y la idea de construcción del conocimiento a través de la interacción persona-entorno. Utiliza también en ocasiones la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg. Para fundamentar las etapas de

desarrollo adulto se aplican las aportaciones de la teoría psicosocial de Erikson (corriente psicoanalítica), la teoría de la motivación de Maslow (corriente humanística), la de los intereses dominantes y tareas de desarrollo de Havighurst (línea conductista).

La debilidad de esta diversidad de aportaciones, unas centradas en el desarrollo individual, otras en el colectivo, unas basadas en la relación individuo-sociedad, otras en la relación grupo-sociedad, es, como afirma Tennant (1991), que se toman prestadas sin previo análisis crítico sobre su adecuación a los fines pretendidos o su coherencia con otras técnicas o estrategias utilizadas. Así, la preocupación por defender la identidad de la educación de adultos conduce a tomar enfoques ajenos que, si no son críticamente estudiados, adaptados e incorporados, producen efectos contrarios al deseado.

En esta situación, tanto desde el punto de vista teórico como práctico surgen una serie de interrogantes que cabría aglutinar en torno a tres ejes:

- Prioridad individual/colectiva.
- Papel de colaboración al bienestar social -adaptación/profundizar en las contradicciones- revolución.
- Dinamizador como agente, entre otros, en el proceso del cambio/implicación para que se produzcan acciones hacia el cambio.

Estas son posiciones extremas, pero en todo caso, pienso que los profesionales de educación básica de adultos nos encontramos en alguna posición de los tramos delimitados por esos extremos. Tal vez ser conscientes de esta posición permitiría responder a interrogantes frecuentes en nuestro trabajo tales como:

¿Cuál es realmente el papel de la educación de adultos, del educador o educadora, en situaciones como las de la población femenina de cuarenta o más años, en paro, sin titulación básica alguna que acude a centros del tipo de los descritos en este trabajo?.

¿Hasta dónde llega nuestro papel frente a la tradición histórica o la macro-estructura económica?  
¿Producimos o reproducimos?.

¿Cómo pasamos de un planteamiento teórico del aprendizaje como fuerza que permite el cambio a un ejercicio profesional en donde métodos, medios y materiales impulsan una acción en tal sentido?

¿Qué grupos de personas se benefician o excluyen de nuestras propuestas metodológicas?.

La búsqueda de respuestas con ánimo de crítica interna y de evaluación constante de estos aspectos en nuestro hacer es una forma de hacerlas positivas, de descargar pesimismo

y hacernos protagonistas de nuestro propio "desarrollo controlado" hacia una educación básica de adultos que forme para la complejidad y que, al mismo tiempo, tenga mejor definida su finalidad, sus espacios y sus tiempos.

### 1.5.: Las funciones de la evaluación

Considerando lo presentado en los primeros capítulos de este trabajo podría afirmarse que la Educación de Adultos de hoy padece la falta de evaluación del período estudiado y acusa las consecuencias de que, como afirma Gelpi, "las instituciones tienden a apreciar su propio trabajo y a disimular sus fracasos. o peor aún, tienden a aprovechar la evaluación para dejar fuera lo que no es conforme a la ortodoxia institucional".<sup>15</sup>

Centrándonos en el estudio de casos vemos que el concepto de evaluación se ha utilizado con funciones diversas: para evaluar el proyecto de Centro (C.4, 1988/89), con criterios de "diagnóstico y correctivos" (C.2, 1986/87), para la "autoeliminación" (C.1, 1984/85). En todos estos casos ha tenido resultados que no estaban explícitos, ni quizá previstos, por los que realizaban la evaluación. Un análisis de tales resultados puede dar luz sobre la fuerza y el potencial de la evaluación como elemento de planificación y control curricular.

---

<sup>15</sup> Gelpi, E. (1990): Op. cit. Pág. 155.

Los intentos de realizar una evaluación del proyecto educativo evidenciaron al equipo las carencias en la definición de los contenidos del proyecto y la diversidad de interpretaciones en la aplicación de la evaluación por distintos miembros del equipo docente. Como consecuencia desarrollaron mayor espíritu crítico con sus propias declaraciones, hicieron cursos de perfeccionamiento y adquirieron nuevos instrumentos y destrezas para evaluar. Aunque con una secuencia menos clara ocurre algo parecido en C.3 y C.1 donde los equipos docentes solicitan reiteradamente técnicas de evaluación que les facilite salir del planteamiento "tradicional".

La planificación de una evaluación exhaustiva, con gran diversidad de instrumentos, que exige la participación de expertos, con objetivos ambiciosos pero no negociados con el equipo del Centro y desvinculada de la actuación en el aula, puso de manifiesto la incapacidad de los procedimientos tecnológicos aplicados mecánicamente, para valorar aprendizajes no previstos, para incorporar lo no planificado, lo que se produce en el aula desbordando la intención expresa del planificador o evaluador de competencias y conductas. Tuvo también en este caso el valor de que el profesorado reflexionara sobre la complejidad del planteamiento citado adoptando procedimientos más asequibles y practicables en el aula y por el profesor.

Interpretar como "autoeliminación" el hecho de que

abandonen los estudios quienes no logran mantener el ritmo de clase o compatibilizar los tiempos de aprendizaje con otras obligaciones merece una reflexión más pausada. Entiendo que este abandono no se produciría si lo que se ofreciera al alumnado fuese una oportunidad de crecimiento personal, es decir, a partir de lo que tienen y según lo que pueden adquirir por referencia a sí mismos, a su saber, experiencia y capacidades. Pero, dentro del sistema educativo es más frecuente ofrecer un nivel medio de conocimientos académicos y rendimientos escolares. Por lo tanto, la eliminación la realiza la institución educativa, es una exclusión social-institucional, no individual. Tal eliminación comienza en el momento en que se definen los "contenidos mínimos" y, en la educación escolarizada, entiendo que sólo puede paliarse por la negociación y el debate entre todos los implicados para, cuando menos, tener todos la misma información acerca de lo impuesto, lo adaptable y lo que se intentará adaptar en función de necesidades individuales en el marco del colectivo concreto.

La dedicación de parte de los recursos de la Educación de Personas Adultas a la preparación de pruebas "no escolarizadas" para acceder a los diversos niveles del sistema educativo me hace recapacitar en lo contradictoria que puede resultar la evaluación escolar cuando se la intenta comprender o expresar al margen de intereses sociales, económicos y políticos.

A lo largo de este trabajo he manifestado mi idea de que las pruebas de acceso directo producen "lagunas" en la formación básica que son contradictorias con la intención expresada en los textos oficiales sobre el derecho a la misma calidad de educación para todos. Desde este punto de vista el impulso dado en los dos últimos años a la preparación en los Centros, aunque sea parcialmente, para la obtención del título de Formación Profesional de primer grado (FP1) podría representar una cierta garantía de calidad.

Sin embargo el análisis histórico muestra que cada una de las Reformas, seguidas de Leyes Generales -la del 70 y la del 90- han dado lugar a impulsos para obtener un título por acceso directo. En la Ley del 70 fue la obtención del Certificado de Estudios Primarios seguida de disposiciones para su convalidación por el Graduado Escolar a efectos laborales. En el 90, sin embargo, se impulsa la obtención de F.P.I. convalidable u homologable al título de secundaria obligatoria. Con independencia del beneficio coyuntural que pueden representar estas vías para la población adulta, lo cierto es que en ambos casos se reduce la posibilidad de disponer de un tiempo y un espacio formativo para los adultos. La diferencia está en que en el setenta la convalidación sólo a efectos laborales, paradójicamente, daba mayor importancia a la formación básica de lo que puede desprenderse de la norma aplicada en 1990.

Esta reflexión pone de manifiesto, a pesar de que en los

textos de corte oficial no se señale esta diferencia, que la evaluación no puede entenderse sólo como parte integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje, (evaluación formativa), sino que hay que conocer la utilización que sirve a fines de selección, de promoción o de acreditación académica, (evaluación sumativa) "son dos maneras irreconciliables por más que sean necesarias de entender la evaluación".<sup>16</sup> Maneras que, a mi juicio, están presentes hoy en los centros educativos, aunque el valor de selección, de estandarización y de "etiquetado" (Appel, 1986, 163-166) o de reetiquetado, como cabría decir en los centros de adultos, se imponga al valor formativo. En este sentido cabe explicar el hecho de que los proyectos contengan elementos de evaluación formativa y, sin embargo, las memorias no se refieran al proyecto sino a resultados estadísticos, pragmáticos y escuetos que son los que interesan a la burocracia de la acreditación.

Este mecanismo priva a la evaluación de su capacidad de crítica y mejora de planteamientos, proyectos y actividades. Tal crítica es en parte soslayada porque asusta a los profesionales en lo que tiene de valoración de su tarea, pero también, y pienso que en mayor parte, porque la administración educativa impulsa más su poder de validar que el de cuestionar.

---

<sup>16</sup> ALVAREZ, J. M. "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la Ley del 70 al proyecto del 87" En: CIDE, (1991): Op. cit. p. 477.

En educación básica de adultos sus profesionales necesitan apropiarse de la planificación y de la evaluación como instrumentos de trabajo. La planificación, si de verdad ha de guiar la puesta en práctica de una acción educativa inserta en la realidad, implica una tarea de equipo difícil, complicada y valiosa. A veces tal tarea es realizada por el profesorado con independencia del proyecto que escribe y presenta a la administración (Alvarez, 1991; Santos, 1990), pero, al no quedar constancia de estos debates y reflexiones, se pierde en buena medida la posibilidad de valorar los desarrollos prácticos y, sobre todo de mejorar su planificación de manera consciente y colectiva.

La carencia de este tipo de planificación y evaluación nos lleva a implicarnos en actividades "excesivamente flexibles", que escapan a nuestra dirección y control, a intentar suplir con voluntarismo la imposibilidad de llevar a buen término programas cuya inviabilidad se habría hecho patente con una planificación pensada para la acción, a tropezar al final de un proceso con resultados distintos, a veces contrarios, a los deseados.

La apropiación por parte de los profesionales de la planificación y la evaluación es imprescindible para poder consolidar y demostrar los logros y avances conseguidos en los Centros y, también, para alcanzar un nivel de formulación de la actividad educativa en la cual el profesorado, el alumnado y toda la comunidad educativa pueda compartir los

objetivos de política general y tener y ejercer autonomía para la definición de su propia "política educativa", como parte del proceso de cambio "en el espacio en el que se es protagonista" (Alvarez, 1986, 10-11). En el espacio en el que, por tener los hechos una significación individual, es posible una intervención "intersubjetiva" y colectiva.

### 1.6.: El Profesorado. Condiciones para la transformación

¿Cómo puede esperarse que la Educación de Personas Adultas se renueve en sus prácticas y en su cuerpo teórico sin profesionales formados en este campo y con una posición laboral socialmente equitativa?

¿Cómo puede impulsarse la formación de estos profesionales sin análisis de sus prácticas y sus teorías, sin visión global de qué es la educación básica de adultos?

¿Qué tipo de investigación puede potenciarse sin definición clara de la posición de la Educación de Personas Adultas en la estructura del sistema educativo y de la vinculación que se establezca entre la investigación y su renovación?

En el estudio de casos y en la "cultura del medio" la respuesta de los profesionales a estas cuestiones parece ser: "Creyéndoselo", "con voluntad". De este modo, en efecto, no

sólo se realiza una actividad digna, sino que aún se propone la realización de programas de innovación (Ver Anexo IV), siguiendo las declaraciones oficiales y, a veces, por delante de las condiciones reales y hasta de las legales. Pero la realidad es tozuda y finalmente acaba imponiendo sus condiciones. Los programas de innovación se suceden sin llegar a consolidar logros, sin producir modelos intercambiables, a veces tienen que posponerse o abandonarse. Los contenidos de los programas tienen con frecuencia que improvisarse y los equipos educativos, logrados algunos tras importantes forcejeos con la práctica corporativista dominante, acaban cediendo ante ésta o, en nuevas situaciones sociopolíticas, ante elementos decisivos para cualquier ocupación (Appel, 1986, 1987; Gelpi, 1990; Popkewitz, 1990) y que se expresan en conceptos como cualificación, seguridad en el empleo, salario, condiciones de trabajo.

La posibilidad de llevar adelante la Reforma de la Educación de Personas Adultas sin una consideración de la situación de su profesorado parece una quimera. El desarrollo del currículo requiere profesorado capacitado, con competencia socialmente reconocida para transformar las prácticas educativas que, como ya vimos, son también prácticas sociales. En este sentido se pronuncia Freire (1990), añadiendo un elemento de corresponsabilidad que es conveniente dada la situación de voluntarismo expresada antes y las frecuentes sensaciones de fracaso y angustia que ésta genera. Para este autor el profesor actúa junto a otros en

una estructura social, no es al responsable del cambio. Su presencia es necesaria, pero no es lo mismo "estar presente" que "ser la presencia en sí".

La propuesta de proyectos curriculares integrados de la Reforma educativa requiere, en primer lugar equipos profesionales que lleven a cabo una enseñanza interdisciplinaria. La respuesta profesional al tipo de formación básica propuesto en este trabajo exige un profesorado competente para diseñar, desarrollar y evaluar un "proyecto cultural elaborado bajo claves pedagógicas" (Gimeno, 1989). Si la innovación no es fruto de la dialéctica entre los significados previos del profesor y los de la propuesta de la Reforma, el profesor adaptará la propuesta pero no la adoptará.

Tal adquisición de competencias en el educador de adultos entiendo que requiere una "reflexión sobre sí mismo" sobre sus condiciones de trabajo cotidianas y sus resistencias a trabajar con otros, a practicar, experimentar y desarrollar contenidos curriculares y sociales para que exista una mayor identificación y un posicionamiento respecto al desarrollo curricular de la educación básica de adultos.

Pero sin duda la respuesta a los interrogantes anteriores requiere soluciones más potentes. Para proveerlas tienen un papel importante los poderes públicos de todos los ámbitos territoriales, especialmente la administración

educativa, a la cual, en común con los movimientos sociales, los centros educativos y las empresas, le corresponde definir y asumir las metas de la Educación Básica de Personas Adultas, crear el marco organizativo adecuado en los distintos niveles y facilitar y poner en marcha formas de movilizar y destinar los recursos necesarios. Potenciar cauces de relación entre los centros de investigación científica y tecnológica y los centros de formación de formadores.

Promover la formación y autoformación individual y colectiva del profesorado, de forma que se incorporen al ámbito escolar formal de Educación de Personas Adultas nuevas tecnologías, educación a distancia, preparación de materiales curriculares, planificación y evaluación, es una condición necesaria para el desarrollo de una formación básica de las personas adultas que permita una interrelación activa entre educación, cultura y empleo.

## CONCLUSIONS

## CONCLUSIONES

Desde su inicial gestación concebí este trabajo como indagación y reflexión sobre mi propia práctica vinculada y entendida junto con las experiencias, reflexiones y sistematizaciones de otros profesionales, contextualizadas ambas por un marco institucional, geográfico, histórico y sociopolítico común.

Me preocupó la situación vivida del currículo de Educación Básica de Personas Adultas planificado, desarrollado y experimentado en ese contexto y me planteé cómo objetivar el conocimiento de esa situación, dilucidar sus aportaciones y mostrar la existencia de importantes logros y de aún más importantes carencias que conllevan la pérdida de aquéllos o que, al menos, no potencian su consolidación y desarrollo.

Consecuentemente me propuse hacer un análisis crítico de la situación del currículo de educación básica de adultos. Ante la opción entre el discurso del saber reconocido sobre Educación de Adultos y la interpretación de la práctica con las posibilidades que aporta el bagaje de ese saber, decidí centrarme no en qué se dice, sino en cómo está y cómo se realiza la Educación Básica de Personas Adultas. Me propuse también llevar hasta el límite que me fuese posible la construcción de alternativas o propuestas de mejora. Mi

intención y mi opción metodológica me llevaron, más que a recopilar, describir o adaptar las aportaciones teóricas de las fuentes del currículo, a que tales aportaciones quedasen incorporadas a las propuestas de mejora que irían emergiendo por la búsqueda y la reflexión sobre la práctica a la luz de tales contribuciones teóricas.

Desde esta concepción deben entenderse las conclusiones que siguen. Constituyen el remate final del presente trabajo que pueda ser comienzo para otros trabajos futuros, que en ningún caso pretenden ser la última palabra sobre cualquiera de los aspectos investigados.

La Educación Básica de Personas Adultas no se realiza según un modelo único. Dentro de las pautas y los parámetros marcados por las instituciones internacionales y estatal el currículo de adultos se especifica de modo distinto en las cuatro organizaciones que desarrollan programas en la región de Madrid: M.E.C., Comunidad Autónoma, Ayuntamientos, Universidades Populares y Escuelas Populares.

Para la educación básica de adultos de tipo académico, reconocida socialmente por títulos según el nivel que establece la autoridad educativa (Certificado de Estudios Primarios, Graduado Escolar, Graduado en Educación Secundaria), existen unos límites en cuanto a contenidos, tiempo, condiciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que significan un control para el currículo de

personas adultas. Lo mismo puede decirse de la Formación Profesional.

Cada tipo de organización produce, también, una serie de normas de funcionamiento, selecciona públicos y objetivos, marca líneas de continuidad y prioridades. Esta normativa interna actúa asimismo como control del currículo que se planifica y desarrolla en cada organización concreta. Tanto para el profesorado como para el alumnado adulto cada institución, a través de sus orientaciones e instrucciones, impone por sus propias leyes internas un currículo que puede permanecer oculto a las personas que participan en ella, especialmente si lo hacen desde fuera, como suele ser el caso de los alumnos.

Esta doble influencia, de la administración educativa estatal y de las organizaciones gestoras, sobre el currículo para la educación de personas adultas no está suficientemente definida ni incardinada en las realizaciones. No está dicho con claridad qué se pretende alcanzar, dónde, ni durante cuánto tiempo. En consecuencia no se evalúa y no tenemos consciencia de que exista una línea de continuidad y progresión en el currículo realizado por el conjunto de las actuaciones.

Un primer efecto de esta indefinición es que se dificulta la posibilidad de compartir los objetivos de política educativa, tanto entre las organizaciones como

dentro de cada una. Sin la mencionada referencia explícita ni profesorado ni alumnado tienen claro, en general, su margen de manobra para definir su propia política educativa, como partes implicadas en el proceso de cambio educativo.

Un segundo efecto es la pluralidad de las actuaciones que, como consecuencia de distintas interpretaciones y concreciones de las orientaciones generales, producen una mayor diversidad en la oferta. Así, indirectamente, se llega a un cierto conjunto de posibilidades entre las que el adulto puede elegir la que mejor convenga a su propia cultura. Esta situación no es satisfactoria, pero supone alguna ventaja.

La actual tendencia a la descentralización, que se observa en las organizaciones estudiadas, por la creación de estructuras de coordinación regionales, (Federación de Escuelas Populares de Madrid, Asociación Regional de U.U.P.P ...), es una oportunidad para la innovación si desde la administración educativa se canalizan estas estructuras para organizar la diversidad de experiencias, evaluarlas y sistematizarlas de manera coordinada; para ello es necesaria una mayor permeabilidad y voluntad decidida de cooperación entre instituciones. Sin ésta, cabe también la posibilidad de que tales estructuras sólo respondan a una mejor difusión de las orientaciones e instrucciones centrales de acuerdo con el modelo "centro-periferia". (Garret, 1988; Jarvis, 1989; Popkewitz, 1988).

La práctica de la educación básica de adultos de estos veinte años ha ido por delante del desarrollo normativo y de la implicación de la administración educativa en este ámbito. Los incrementos en la aportación de recursos económicos y humanos, aunque insuficientes, son mayores que en orientaciones pedagógicas, formación del profesorado e investigación. Urge que la administración cumpla su función de facilitar el desarrollo de la Educación Básica de Personas Adultas más acorde con las tendencias sociales y económicas, con mayor visión de futuro y mayor estabilidad y coherencia en las decisiones.

Entre los fines y funciones de las declaraciones públicas y los medios y métodos no hay relación. El término eficacia se desvirtúa porque no se planifica ni evalúa, no se comprueban procesos ni resultados, se acude a informar de una supuesta "rentabilidad de papel", estadística e incomprobable.

Los desarrollos de la Ley del 70 que se han hecho son parciales, no responden a planificaciones; por otra parte, no han sido evaluados sus efectos. De este modo se produce una situación en la que, más allá de las declaraciones iniciales, todo vínculo con el pasado se quiere obviar, se soporta como una rémora. En su estructura superficial el discurso institucional es distinto, presenta lo antiguo como disonante. Sin embargo, analizado en su estructura profunda hay coincidencias básicas y, por lo tanto, la infraestructura

se mantiene igual, es consonante.

En las declaraciones oficiales, de los supuestos generales se da el salto a los datos concretos. Se niega el espacio de co-opción, de definir y poner en común objetivos, de establecer compromisos compartidos y tomar decisiones consensuadas. Se genera así un modelo de aceptación-adaptación cuya finalidad básica es que se realicen acciones no disonantes con las declaraciones primeras. Esta situación es contradictoria con el discurso de la educación como servicio público para responder a las necesidades de los individuos, ya que no es posible, sin la autonomía que genera dicho espacio, establecer tales necesidades para cada actuación de educación básica de adultos, en cada contexto y situación.

Las previsiones de vinculación entre las realizaciones educativas de tipo académico, profesional y social, así como de coordinación de recursos y actuaciones de distintos sectores de la economía y la administración no se han conseguido. Sin embargo, se siguen proponiendo soluciones desde los mismos sectores, sin organismo superior que los relacione. La educación de adultos se ha hecho pivotar sobre la administración educativa y sobre los profesionales de la enseñanza básica de niños. La consecuencia es la carencia de una infraestructura propia en cuanto a Centros, maestros, medios y métodos, que vaya más allá de lo que la coordinación de algunas experiencias, aisladamente, pueda conseguir, así

como, la ausencia de medidas firmes y acordes con las declaraciones oficiales sobre su compromiso de fomentar la equidad en el acceso y beneficios de la educación básica y de satisfacer las necesidades de aprendizaje mejorando las condiciones del mismo.

Que se den las condiciones para que este tipo de formación sea posible para todos es responsabilidad del sistema educativo. Que, en las actuales condiciones del Estado Español, llegue a la población adulta requiere un compromiso de "concertación de acciones" entre la administración educativa y otras administraciones y sectores sociales, teniendo en cuenta el especial papel de los profesionales y su situación socio-laboral.

El desarrollo de la Educación Básica de Personas Adultas precisa que las metas y declaraciones oficiales sean más estables y coherentes. A ello puede colaborar el establecer cauces de investigación e interpretación de las manifestaciones generales a códigos educativos que, ocupando un espacio intermedio, conecten tales declaraciones con el trabajo en el aula y generen prácticas vinculadas entre sí por esos códigos o bagaje de conocimientos comunes acerca de la educación básica de adultos.

Con profesorado formado según las especialidades de enseñanza primaria (E.G.B. hasta 1990) y aún cuando se cuente con profesorado con formación específica en educación de

adultos, es imprescindible fomentar la dotación de equipos  
adecuados a proyectos educativos. Garantizar la estabilidad  
de estos equipos y canalizar las asignaciones de otros tipos  
de recursos e infraestructura, tales como edificios,  
mobiliario, recursos pedagógicos y presupuesto con gestión  
descentralizada, son condiciones necesarias para el  
desarrollo de proyectos coherentes con el espíritu renovador  
y de autonomía del profesorado que propugna la Reforma  
educativa.

La ausencia de evaluación y control sobre la calidad  
pedagógica de las realizaciones de los Centros conlleva la  
pérdida de recursos. En unos casos porque las concreciones  
de la práctica son inadecuadas a las metas de la Educación  
Básica de Personas Adultas, en otros, por dispersión y  
pérdida de propuestas válidas y de experiencias innovadoras  
llevadas a cabo por el profesorado de los Centros.

La ambigüedad prescriptiva y la ausencia de control de  
calidad esconden, tras una aparente flexibilidad, una pérdida  
de autonomía para el profesorado que se pone de manifiesto  
en las orientaciones, normas e instrucciones puntuales que  
recibe desde los distintos estamentos del poder. Significan  
asimismo el aumento de maniobrabilidad de la administración  
educativa para definir las metas finales de la Educación  
Básica de Personas Adultas y, consecuentemente, decidir sobre  
la utilización de sus recursos públicos.

Las realizaciones y logros de educación básica de adultos en los ámbitos académico, profesional y personal han dependido en gran medida de la voluntad del profesorado para autoformarse y permanecer en un proyecto. El sistema oficial de formación del profesorado y de provisión de plazas ha sido precario o inexistente durante el período estudiado. Ha favorecido más la inestabilidad y el trabajo individual que la adecuada composición interdisciplinar y la permanencia de los equipos.

Para superar la concepción compensatoria e infantilizada de la educación básica de adultos y para "garantizar que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional" (LOGSE, Título Tercero), son indispensables en la actualidad: metas y objetivos generales explícitos, cauces para la codificación y redefinición de las metas en cada territorio, investigación aplicada a las necesidades y problemas de la planificación y desarrollo de la Educación Básica de Personas Adultas en la práctica, profesionalizar la dedicación a este campo y dotarlo de recursos e infraestructura propios.

De manera concreta, la respuesta de la administración educativa a las actuales demandas de la Educación Básica de Personas Adultas debe contemplar, al menos:

. Vías de colaboración entre administraciones

en sentido vertical (estatal, autonómica y local) y horizontal (distintos departamentos implicados).

. Investigación sobre fuentes del currículo, materiales curriculares, formación del profesorado.

. Marco curricular de la formación básica, concretando enseñanzas mínimas en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación que respeten en la práctica -mas allá de las pruebas de acceso- los principios de apertura y flexibilidad y que garanticen el derecho a la educación básica de igual calidad para todos.

. Criterios y recursos para la puesta en marcha y funcionamiento de una "red de servicios formativos", dotando a las zonas de centros territoriales y ordinarios y contextualizando la oferta no gubernamental.

. Establecimiento de una ley marco específica de Educación de Personas Adultas que coordine los distintos campos y asegure las posibilidades que permitirán ejercer el derecho a la educación en los ámbitos reconocidos socialmente más relevantes para esta modalidad.

Todo ello porque, como se afirma en el Libro Blanco de la Reforma (cap. XII, p. 2), "La Educación de Adultos está vinculada a situaciones individuales y a procesos sociales de muy diversa índole. Intervienen, por ello, instituciones

y entidades diversas en el multiforme abanico de programas y actividades formativas frecuentadas por personas adultas". Y porque, por otra parte, una sociedad que pretende avanzar sobre el incremento del conocimiento y la competencia de sus miembros no puede repetir el error de dejar a la improvisación la formación que, estableciendo las oportunas prioridades, posibilite el desarrollo de todas las dimensiones de la educación de las personas adultas, orientadas a participar social e individualmente en y de los objetivos de plena educación y pleno empleo.

## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

- ALCARAZ A. y otros (1988): Educación de Adultos. Un Proyecto de Futuro. Murcia, I.C.E. Univ. Murcia.
- ALONSO, D. (1966): "Alfabetización y Educación de Adultos". En: SUAREZ, J.L., Enciclopedia de la Nueva Educación. Madrid, Ed. Apis. Pág. 737-751.
- ALVAREZ, J.M. (1986): "Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. Introducción a: COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. Op. Cit. pp. 9-23.
- ALVAREZ, J. M. (1987): Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona, Alamex.
- ALVAREZ, J. M. (1990): "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España". Educación y Sociedad n. 6 Pág. 77-105.
- ALVAREZ, J. M. (1991): "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: De la Ley del 70 al Proyecto del 87". En: CIDE, Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la Memoria de Carlos Larena Alesón. Madrid, CIDE, pp. 457-479.
- APPLE, M. W. (1986): Ideología y Currículo. Madrid, Akal.
- APPLE, M. W. (1987): Educación y poder. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- APPLE, M. W. (1990): "Trabajo, Enseñanza y Discriminación Sexual" En: POPKEWITZ, TH. S. Formación del Profesorado. Tradición, Teoría, Práctica. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, pp. 55-78.
- ARTAUD, G. (1981): Conocerse a sí mismo. Barcelona, Herder.

- ASOCIACION DINAMA DE UU. PP. DE LA C.A.M. (1990): "Universidades Populares". Madrid, Asoc. DINAMA.
- BALL, S. J. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Països-M.E.C.
- BAUTISTA, A. (1988): "Las Unidades de Trabajo". Cuadernos de Pedagogía, n. 158, Abril, 1988, pp.48-50.
- BELTRAN, F. (1989): "El Curriculum de la Educación Primaria en la Frontera de la Transición Política" En: PANIAGUA Y SAN MARTIN (Dir.) Diez Años de Educación en España. (1978-1988). Valencia, Diputación Provincial de Valencia y Centro de Alcira-Valencia de la U.M.E.D.
- BELTRAN, J. (1990): El Sueño de la Alfabetización. Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- BERNSTEIN, B. (1988): Clases, códigos y control. Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1985): "Clases y Pedagogías visibles e invisibles". En: GIMENO, J. Y PEREZ GOMEZ A. La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, pp. 54-72.
- BERNSTEIN, B. (1984): "Entrevista". En: Quince Personajes en busca de otra escuela. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia, pp. 9-20.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO. Ley 14/1970 de 4 de Agosto General de Educación y Financiación de la Enseñanza Educativa. Madrid, BOE n. 187 del 6 de Agosto de 1970.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO. Ley Orgánica 1/1990 de 1 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, BOE n. 238 del 4. Pág. 28927-28942.
- BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA. Ley 1/1990 de 27 de Marzo para la Educación de Adultos. Sevilla. B.O.J.A. n. 29 del 6 de Abril de 1990.
- BROMLEY, D. (1966): "The Psychology of human aging". Baltimore, Penguin. Citado por CARRETERO, M. y otros. (1985): Psicología Evolutiva 1. Adolescencia, Madurez y Senectud. Madrid, Alianza.
- CABELLO MARTINEZ, M. J. (1984): "La Educación Permanente de Adultos". Boletín Informativo de Acción Educativa n. 26, pp. 4-8.

- .CABELLO MARTINEZ, M. J. (1984): Bases curriculares de la educación de adultos. Memoria de Licenciatura. Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Departamento de Didáctica.

- .CABELLO MARTINEZ, M. J. (1990): "Un Programa de Educación de Adultos". Cuadernos de Pedagogía. n. 179, Marzo 1990, pp. 64-66.

- .CABELLO MARTINEZ, M. J. (1991): "Educación de Adultos y Reforma Educativa: Claves para una interpretación". Nuestra Escuela. n. 119, Enero 1991, pp. 29-32.

- .CAMARA, G. (1984): Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo. (1936-1951). Jaén, Hesperia.

- .CARR, W y KEMMIS, S. (1988): Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, Martínez Roca.

- .CARRETERO, M. PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (Dir.) (1985): Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid, Alianza.

- .CESPEDES, E. y GUTIERREZ, P. (1986): Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en Educación de Adultos. Madrid, O.E.I. 2 Vol.

- .CLARK, CH. M. Y PETERSON, P. L. (1990): "Procesos de Pensamiento de los Docentes" En: WITROCK, M. C. (1990): La Investigación de la Enseñanza. III. Profesores y Alumnos. Barcelona, Paidós-M.E.C. pp. 444-539

- .COLECTIVO CODEDAH (1983): Educación de Adultos. Reto, experiencia, futuro. Madrid, Popular.

- .COLECTIVO CODEDAH (1985): La Pedagogía de la Comunicación en una Escuela de Adultos. Madrid, O.E.I.

- .COLECTIVO CODEDAH (1988): Educación de Adultos y Acción Participativa. Madrid, Popular-M.E.C.

- .COLLADO, M. (1990): Entrevista de E. Gelpi. En: GELPI, E. Op. cit. pp. 171-189.

- .COMUNIDAD DE MADRID. (1985): El Analfabetismo en la Comunidad de Madrid. Madrid, Consejería de Educación y Juventud.

- .COMUNIDAD DE MADRID (1986): La Ley Orgánica del Derecho a la Educación y los Reglamentos que la desarrollan. Madrid, Consejería de Educación y Juventud.

- COMUNIDAD DE MADRID (1990): La Comunidad de Madrid por la Alfabetización. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

- COOK, T.D. y CH. REICHARDT (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Morata.

- COPPELL, W. (1981): Psicología de las relaciones humanas. Barcelona, Herder.

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1983): Dossier Educación de Adultos. n. 105, Septiembre.

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1985): Monográfico Educar al Adulto. n. 125, Mayo.

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1985): Dossier La Enseñanza en la Comunidad de Madrid. n. 129, Septiembre.

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1990): Monográfico Contra los Analfabetismos. n. 179, Marzo.

- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (Dir) (1986): Formación Continua y Educación Permanente. Barcelona, Oikos-Tau.

- DE KETELE, J. M. (1984): Observar para Educar. Observación y Evaluación en la práctica educativa. Madrid, Visor.

- DEMO, P. (1985): Investigación Participante. Mito y realidad. Buenos Aires, Kapelusz.

- DENSMORE, K. (1990): "Profesionalismo, Proletarización y Trabajo Docente" En: POPKEWITZ, TH. S. (1990): Formación del Profesorado. Tradición, Teoría, Práctica. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 119-147.

- DIARIO OFICIAL DE LA GENERALIDAD DE CATALUÑA (1991): Ley 1/1991, de 18 de Marzo de Formación de Adultos. Cataluña, D.O.G.C., n. 1414 de 27 de Marzo de 1991.

- DÍAZ GONZALEZ, T. (1990): Animación Sociocultural en el medio rural. Historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de Educación no formal. Tesis Doctoral. Madrid, Ed. de la Universidad Complutense.

- DOCUMENTACION SOCIAL (1974): Monográfico Educación Permanente de Adultos II. n.14 Abril-Junio.

- EISNER, E. W. (1976): Cómo preparar la Reforma del Currículum. Buenos Aires, El Ateneo.

- EGGLESTON, J. (1980): Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, Troquel.
- ELLIOT, J. (1990): La Investigación en Educación. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. y otros (1986): Investigación/acción en el Aula. Valencia, Generalitat Valenciana.
- EMBID IRUJO, A. (Ed.) (1985): Legislación sobre enseñanza. Madrid, Tecnos.
- ENTRE LINEAS (1990): La educación de adultos como organización para el desarrollo social, n. 5 Diciembre.
- ERIKSON, E. H. (1981): La Adultez. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- ERICKSON, F. (1990): "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza". En: WITTRICK, M.C. (1990): La Investigación de la Enseñanza. Métodos Cualitativos y de Observación. Vol. II. Madrid, Paidós-M.E.C.
- ERICKSON, F. FLORIO, S. Y BUSCHMAN, J. (1990): "Investigación de campo en Educación". En: MARTINEZ, J. B. (1990): Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada, Universidad de Granada, pp. 51-56.
- FEDERACION DE ESCUELAS POPULARES DE MADRID. (1991): "La F.E.P.A.M.: un reto de organización". Hoja de Contrastes año 1 Enero 1991.
- FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES. (1985): "Análisis de las Experiencias en Educación Básica de Adultos y Alfabetización". Madrid, F.E.U.P.
- FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES. (1986): "Informe del I Encuentro Interregional de Universidades Populares". Madrid, F.E.U.P.
- FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES. (1987): III Congreso de Universidades Populares. Educación Popular-Participación Social. Memoria. Madrid, F.E.U.P.
- FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES. (1990): Informe sobre Universidades Populares. Madrid, F.E.U.P.
- FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES. (1991): Universidades Populares de la Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid, F.E.U.P.

-FEDERIGHI, P. (1990): "Estudio Comparativo de Políticas Legislativas de Educación de Adultos en Distintos Países" Conferencia pronunciada en los Encuentros "La Comunidad de Madrid por la Alfabetización. Madrid, Consejería de Educación.

-FERNANDEZ, J.M. (1989): Patrones para el diseño de la Psicología Social. Madrid, Morata.

-FLECHA, R. (1990): La nueva Desigualdad Cultural. Barcelona, El Roure.

-FLECHA, R. (1990): Educación de las Personas Adultas. Barcelona, El Roure.

-FLECHA, R. LOPEZ, F. Y SACO, R. (1988): Dos Siglos de Educación de Adultos. Barcelona, El Roure.

-FREIRE, P. (1976): La Educación como práctica de la libertad. Madrid, S. XXI.

-FREIRE, P. (1984): "Entrevista" En: Quince Personajes en busca de otra escuela. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia, pp. 33-54.

-FREIRE, P. (1984): La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid, Siglo XXI.

-FREIRE, P. (1989): "La Práctica Educativa". Temps d'Educació. n. 1 pp. 91-100.

-FREIRE, P. (1990): La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós-M.E.C.

-FREIRE, P. Y SHOR, I. (1986): Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós-M.E.C.

-GALA, A. (1990): "La Tarjeta Postal". En: Comunidad de Madrid. (1990): La Comunidad de Madrid por la Alfabetización. Madrid, Consejería de Educación.

-GARCIA CARRASCO, J. (1991): La educación básica de adultos. Barcelona, Ediciones CEAC.

-GARCIA DEL DUJO, A. y otros (1980): "El Pedagogo y la Educación Permanente de Adultos. Problemas Curriculares y Socioprofesionales". En: Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. II. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

-GELPI, E. (1990): Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas. Madrid, Popular-Cinco Centenario.

-GENERALITAT VALENCIANA (1987): Dossier Legislativo. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-GENERALITAT VALENCIANA (1987): El Diseño del Currículum. Algunos elementos para la discusión. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-GENERALITAT VALENCIANA (1987): Los recursos didácticos en la Educación de Adultos. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-GENERALITAT VALENCIANA (1987): Hacia unas bases sociológicas para el diseño curricular en EPA. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-GENERALITAT VALENCIANA (1987): La investigación en la acción como una vía de desarrollo profesional del profesor de adultos. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-GENERALITAT VALENCIANA (1988): Processament de dades d'una enquesta per a adults de centres d'EPA. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Documents de suport, a l'experimentació curricular.

-GENERALITAT VALENCIANA (1989): "Marco Curricular para la Educación de Personas Adultas en la Comunidad Valenciana". Valencia, Comisión de Seguimiento del Proceso de Experimentación de EPA. Dr. General de Centros y P. E.

-GENERALITAT VALENCIANA (1989): En favor de l'albetització. Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-GIMENO, J. (1981): Toría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum. Madrid, Anaya.

-GIMENO, J. (1989): El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

-GIMENO, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

- GINSBURG, M. (1990): "Reproducción, Contradicción y Conceptos del Profesionalismo: El caso de los futuros profesores". En: POPKEWITZ, TH. S. (1990): Op. cit. pp. 80-118.
- GIROUX, H.A. (1983): Pedagogía Radical. Sao Paulo, Cortez-Autores Asociados.
- GIROUX, H.A. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós-Mec.
- GOETZ, J. P. Y Lecompte, M. D. (1988): Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid, Morata.
- GRAMSCI, A. (1972): Cultura y Literatura. Barcelona, Península.
- GRAMSCI, A. (1974): La Formación de los Intelectuales. Barcelona, Grijalbo.
- GUERENA, J. L. (1991): "L'enseignement pour adultes en Espagne. Législation, projets, et réalités. (1838-1874)". Histoire de L'éducation, n. 49 Janvier.
- GUTIERREZ, F. (1982): Pedagogía de la Comunicación como alternativa. Madrid, O.E.I.- E.D.A.
- GUZMAN, A. y otros. (1955): "Causas y remedios del analfabetismo en España". Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Publicaciones de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo, pág. 99-157.
- HALL, R. H. (1969): "Organizations: Structure and Process". New Jersey, Englewood Cliffs.
- HAVIGHURST, R. (1952): Developmental tasks and education. Nueva York, David McKay. Citado por CARRETERO, M. y otros (1985) Op. cit., pág. 206.
- HENNINGSEN, J. (1984): Teoría y Métodos en la Ciencia de la Educación. Barcelona, Herder.
- HERNANDEZ, J. (1990): "Cara y Cruz de las Universidades Populares" Rev. Educación y Sociedad n. 6. Pág. 61-76.
- I.C.E. U.A.M. (1981): Los Programas Renovados de la E.G.B. Análisis, crítica y alternativas. Madrid, Universidad Autónoma, Instituto de Ciencias de la Educación.

- .INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (1986): Padrón Municipal de Habitantes. Resultados nacionales. Inscripción realizada al 1 de Abril de 1986. Madrid, I.N.E.

- .JARVIS, P. (1989): Sociología de la Educación Continua y de Adultos. Barcelona, El Roura.

- .JARVIS, P. (1990): An International Dictionary of Adult and Continuing Education. London, Routledge.

- .JUNTA DE ANDALUCIA (1988): Diseño Curricular de Educación de Adultos. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

- .JUNTA DE ANDALUCIA (1988): Educación y Procesos Cognitivos. Una aproximación sociocultural. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

- .JUNTA DE ANDALUCIA (1988): Técnicas de Animación y Trabajo en Grupo. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

- .JUNTA DE ANDALUCIA (1988): Aprender es Vivir: Una Experiencia de Educación y Animación Sociocultural en el Hospital Psiquiátrico de Almería. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

- .JUNTA DE ANDALUCIA (1988): La etapa de Post-alfabetización. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

- .KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988): Cómo Planificar la Investigación Acción. Barcelona, Laertes.

- .KOZOL, J. (1990): Analfabetos U.S.A. Barcelona, El Roura.

- .LANDA, R. (1930): "La Educación de los Adultos en España". Boletín de la I.L.E. n. 840, pág. 110-120.

- .LEÓN, A. (1973): Psicopedagogía de los Adultos. México, Siglo XXI.

- .LEÓN, A. (1991): "Nota sur l'histoire de l'orientation professionnelle en France" Histoire de l'éducation n. 49, pp. 89-98.

- .LERENA, C. (1980): Escuela, Ideología y Clases Sociales en España. Barcelona, Ariel.

- .LEVINSON, D. (1977): The seasons of a man's life. Nueva York: Knopf. Citado por CARRETERO, M. y otros (1985): Op. cit., pág. 206.

-LOBROT, M. (1984): Entrevista de Cuadernos de Pedagogía. En: Quince personas en busca de otra escuela. Barcelona, Laia, pp.107-122.

-LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1987): Un Método para la Investigación-Acción Participativa. Madrid, Popular.

-LOWE, J. (1978): La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales. Salamanca, Sigueme.

-LURIA, A.R. (1980): Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona, Fontanelia.

-LUZURIAGA, L. (1919): "La Asociación Mundial para la Educación de los Adultos". Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, n. 716, pág. 331-334.

-LUZURIAGA, L. (1920): "El Analfabetismo en España" Boletín de la I. L. E. n. 719, pág. 9-19.

-LUZURIAGA, L. (1920): "El Analfabetismo en España" (Continuación). Boletín de la I.L.E. n. 720, pág. 38-48.

-LUZURIAGA, L. (1920): "El Analfabetismo en España" (Conclusión) Boletín de la I.L.E. n. 721, pág. 79-88.

-MAGISTERIO ESPAÑOL (1965): Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria. Madrid, Magisterio Español.

-MARAVALL, J. (1984): La Reforma de la Enseñanza. Barcelona, Laia.

-MARCHIONI, M. (1969): Comunidad y Desarrollo. Barcelona, Nova Terra.

-MARGALEF, L. (1991): La Interacción Didáctica en el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Ciencias de la Educación.

-MARRERO ACOSTA, J. (1990): "Panorama de la Investigación Curricular" Rev. Currículum, n. 1. Pág. 7-30.

-MARTINEZ, J. B. (1990): Hacia un enfoque Interpretativo de la Enseñanza. Granada, Universidad de Granada.

-MARZO, A. y FIGUERAS, J.M. (1990): Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas. Barcelona, ICE-Horsori.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): Educación Permanente de Adultos. Madrid, M.E.C., Dirección General de Educación Básica. Cuadernos de Información.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982): Bases para una revisión de las Orientaciones Pedagógicas de la Educación Permanente de Adultos. Madrid, M.E.C.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1986): Libro Blanco. Educación de Adultos. Madrid, M.E.C. Dirección General de Promoción Educativa.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, M.E.C.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Madrid, M.E.C.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): Documentación sobre Educación de Adultos y a Distancia no Universitaria. Madrid, M.E.C. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): INFORME F.P. 1. Sobre cursos de formación y presentación a las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas de F.P.-I. Madrid, M.E.C. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1990): 1990 Año Internacional de la Alfabetización. Madrid, M.E.C. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1991): Debate del Diseño Curricular Base. Informe Síntesis. Madrid, M.E.C.

-MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1963): La Alfabetización de Adultos. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional Contra el Analfabetismo. Biblioteca de Educación de Adultos.

-MONCLUS, A. (1990): Educación de Adultos. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

-OLIVA, J. Y HERNANDEZ, A. (1988): Didáctica y Sociología. Madrid, Pecosá.

-OSORIO, J. (Ed.) (1990): Educación de Adultos y Democracia. Madrid, Popular-O.E.I.-Quinto Centenario.

- PANIAGUA, J. y SAN MARTIN, A. (Dir) (1989): Diez años de Educación en España (1978-1988). Valencia, Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la U.N.E.D.

- PONENCIA DE MADRID EN E.P.A. (1977): Memoria E.P.A. 1970-1977. Madrid, Ponencia E.P.A.

- PONENCIA DE MADRID EN E.P.A. (1977): "Objetivos Básicos". Madrid, Ponencia E.P.A., Septiembre.

- POPKEWITZ, TH. S. (1987): "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares". Revista de Educación n. 282, pp.61-85.

- POPKEWITZ, TH. S. (1988): Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Madrid, Mondadori.

- POPKEWITZ, TH. S. (Dir) (1990): Formación de Profesores. Tradición, Teoría, Práctica. Valencia, Ed. Universitat de València.

- PUELLES, M. (1986): Educación e Ideología en la España Contemporánea. Barcelona, Labor.

- RAMIREZ GARRIDO, D. (1986): "Influencia de la cultura en el aprendizaje y el pensamiento: Una investigación en torno al procesamiento de la información en adultos analfabetos". Sevilla, Consejería de Educación. Primer Plan de Investigación Educativa.

- RIVIERE, R. (Dir.) (1990): Analfabetismo en Europa. Estrategias y prácticas. Madrid, Comisión de las Comunidades Europeas-M.E.C.

- RUBIO, R. (1980): Educación de Adultos Hoy. Madrid, Ed. Popular.

- SACRISTAN, A. (1987): Curriculum oculto y discurso ideológico. Madrid, O.E.I.

- SALINAS, D. (1991): "¿Fuente Sociológica o Función Social del Curriculum?". Cuadernos de Pedagogía n. 190, pp. 15-18.

- SANTOS, M. A. (1990): Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares. Madrid, Akal.

- SERRA, E., GONZALEZ, A y OLLER, A. (1989): Desarrollo Adulto. Barcelona, Grupo Editor Universitario.

-SERVICIO DE EDUCACION PERMANENTE DEL TRABAJADOR (S.E.P.T.) (1981): "Memoria de la Primeras Jornadas de Educación Permanente de Adultos". Madrid, Mayo.

-STENHOUSE, L. (1984): Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid, Morata.

-STENHOUSE, L. (1985): "El Profesor como tema de Investigación y Desarrollo". Revista de Educación. n.277, pp. 41-53.

-TAYLOR, S. T. Y BOGDAN, R. (1984): Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires, Paidós.

-TENNANT, M. (1991): Adulter y Aprendizaje. Enfoques Psicológicos. Barcelona, El Roure.

-TIANA, A. (1991): "La Educación de Adultos en el Siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito formativo". Revista de Educación. n. 294, Enero-Abril.

-TUÑÓN DE LARA, M. (1974): La España del siglo XX. 3 Vol. Barcelona, Laia.

-TUÑÓN DE LARA, M. (Dir.) (1989): España bajo la Dictadura Franquista. Barcelona, Ed Labor.

-TURIN Y. (1967): La Educación y la Escuela en España de 1874 a 1902. Madrid, Aguilar.

-TUSELL, J. (1989): Introducción a la historia del mundo contemporáneo. Madrid, Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.

-U.N.E.S.C.O. (1977): Terminología de la Educación de Adultos. París, Unesco, Serie IBEDATA.

-UNIVERSIDAD POPULAR DE REKALDEBERRI. (1977): Cultura para 70.000. Madrid, Ed. Nuestra Cultura.

-VIAL, J. (1986): "Los aspectos sociológicos de la Educación Permanente". En: DEBESSE, M. Y MIALARET, G. Formación Continua y Educación Permanente. Barcelona, Oikos-Tau.

-VICENTE, L. (1986): "El Analfabetismo como síntoma de las necesidades educativas de la población adulta española". En: M.E.C. (1986): Libro Blanco. Educación de Adultos. Anexo I. Madrid, M.E.C.

-VILLAR, P. (1975): Historia de España. París, Librairie Espagnole.

- VIÑAO, A. (1989): "Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana" Revista de Educación n. 288, pp. 15-44.

- WALKER, R. (1989): Métodos de Investigación para el Profesorado. Madrid, Morata.

- WAGNER, D. A. (1990): "Alfabetización e investigación pasado presente y futuro". En: UNESCO QUESTIONS SUR L'ALPHABÉTISATION. Barcelona, O.I.E.-Centre UNESCO de Catalunya

- WITTRICK, M.C. (Ed.) (1989, 1990): La Investigación de la Enseñanza. Enfoques Teóricos y Métodos. Barcelona, Paidós-M.E.C. ) Vol.

- WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós-M.E.C.

ANEXO I

RECOPILACION LEGISLATIVA

## INDICE CROMOLOGICO DE LEGISLACION

- 1963 JULIO** DECRETO 2123/1963, de 24 de julio, por el que se crean escuelas especiales para alfabetización de adultos. (B.O.E. de 11-septbra de 1963).
- 1963 AGOSTO** DECRETO 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. de 5 de setiembre de 1963).
- 1963 OCTUBRE** ORDEN de 15 de octubre de 1963, sobre ampliación de la Junta Nacional de Alfabetización y constitución de la Comisión Técnica de Alfabetización de Adultos. (B.O.E. de 1 de noviembre de 1963).
- RESOLUCION de 17 de octubre de 1963, por la que se organizan los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización. (B.O.E. de 28 de octubre de 1963).
- 1966 ABRIL** DECRETO 1001/1966, de 7 de abril por el que se regula el servicio militar de los Maestros de Enseñanza Primaria (B.O.E. de 26 de abril de 1966).
- 1968 AGOSTO** ORDEN de 6 de agosto de 1968, por la que se reduce el número de maestros destinado en la Campaña Nacional de Alfabetización (B.O.E. de 10 de agosto de 1968).
- 1969 JULIO** ORDEN de 28 de julio de 1969, por la que se crea el Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles.
- 1970 AGOSTO** LEY 14/1970 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. n.º. 187, de 6 de agosto de 1970).
- 1970 OCTUBRE** ORDEN de 23 de octubre de 1970 por la que se crean las Comisiones encargadas de la puesta en marcha del proyecto de realización de cursos intensivos para la obtención, por trabajadores mayores de 14 años, del certificado de estudios primarios elaborado por la Organización Sindical. (B.O.E. de 11 de noviembre de 1970).

- 1971 MAYO                    ORDEN de 8 de mayo de 1971, por la que se regula la obtención del título de Graduado Escolar para mayores de 14 años. (B.O.E. núm. 126, de 27 de mayo de 1971).
- 1971 JUNIO                    RESOLUCION de 26 de junio de 1971, de la Dirección General de Ordenación Educativa sobre normas para la obtención del título de Graduado Escolar o, en su caso, el certificado de Escolaridad. (B.O.E. núm. 166, de 13 de julio de 1971).
- 1971 SEPTIEMBRE            ORDEN de 1 de septiembre de 1971, por la que se desarrolla el apartado 3 del artículo cuarto del Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, sobre alumnos evaluados negativamente. (B.O.E. núm. 252, de 21 de octubre de 1971).
- 1972 JULIO                    CONVENIO entre el Ministerio del Aire y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre transformación y promoción de Centros Educativos.
- 1972 AGOSTO                  ORDEN de 4 de agosto de 1972, por la que se regula la enseñanza permanente de adultos equivalente al Primer Grado de Formación Profesional. (B.O.E. núm. 194, de 14 de agosto de 1972).
- 1972 SEPTIEMBRE            ORDEN de 11 de septiembre de 1972, sobre regulación de las enseñanzas para adultos equivalentes a la Educación General Básica. (B.O.E. núm. 226, de 20 de septiembre de 1972).
- RESOLUCION de 26 de septiembre de 1972, por la que se desarrolla la Orden de 11 de 11 de septiembre de 1972, en lo que afecta a los Graduados Escolares. (B.O.E. de 9 de octubre de 1972).
- 1973 JUNIO                    DECRETO 1313/1973, de 7 de junio, por el que se regulan los procedimientos para obtención del título de Graduado Escolar. (B.O.E. núm. 152, de 26 de junio de 1973).

- 1973 JULIO** ORDEN de 5 de julio de 1973, por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la Alfabetización de Adultos. (B.O.E. de 11 de julio de 1973).
- CONVENIO de 13 de julio de 1973 entre el Ministerio del Ejército y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre transformación y promoción de Centros Educativos.
- CONVENIO de 11 de julio de 1973 entre el Ministerio de Marina y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre transformación y promoción de Centros Educativos.
- 1973 JULIO** ORDEN de 26 de julio de 1973, sobre creación del programa de Educación Permanente de Adultos y Regulación, con carácter provisional, del desarrollo de estas enseñanzas. (B.O.E. núm. 181, de 1 de agosto de 1973).
- 1973 OCTUBRE** RESOLUCIÓN de la Dirección General de Personal de 6 de octubre de 1973, por la que se fija la plantilla inicial de Profesores que han de atender los Servicios del Programa de Educación Permanente de Adultos. (B.O.E. de 17 de octubre de 1973).
- 1973 NOVIEMBRE** ORDEN de 21 de noviembre de 1973, por la que se regula el procedimiento y criterios para el otorgamiento de subvenciones a las Entidades colaboradoras del Programa de Educación Permanente de Adultos. (B.O.E. de 19 de Noviembre de 1973).
- 1974 FEBRERO** ORDEN de 14 de febrero de 1974, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. (B.O.E. núm. 53, de 3 de marzo de 1974).
- 1974 JUNIO** DECRETO 1855/1974, de 4 de junio, sobre régimen jurídico de las autorizaciones de Centros no estatales de enseñanza. (B.O.E. de 10 de julio de 1974).

- 1974 JULIO                    DECRETO 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico. (B.O.E. de 13 de setiembre de 1974).
- 1974 DICIEMBRE                ORDEN de 2 de diciembre de 1974, por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico. (B.O.E. de 16 de diciembre de 1974).
- ORDEN de 2 de diciembre de 1974, por la que se regulan las subvenciones a Centros no estatales de Educación Permanente y Especial con cargo a los créditos consignados para estas atenciones en el Plan de Desarrollo. B.O.E. de 10 de diciembre de 1974).
- 1975 ABRIL                    DECRETO 945/1975, de 10 de abril, por el que se aprueba el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Compañía de Jesús, propietaria de la Organización "Radio ECCA". (B.O.E. de 6 de mayo de 1975).
- ORDEN de 25 de abril de 1975, sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar. (B.O.E. núm. 103, de 30 de abril de 1975).
- 1975 MAYO                    RESOLUCION de 20 de mayo de 1975, de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se desarrolla la Orden de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar. (B.O.E. núm. 130, de 31 de mayo de 1975).
- 1975 OCTUBRE                 DECRETO 2408/1975, de 9 de octubre, por la que se crea el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. (B.O.E. núm. 248, de 16 de octubre de 1975).
- 1976 ENERO                    ORDEN de 22 de enero de 1976, sobre régimen de subvenciones para Centros docentes. (B.O.E. de 27 de enero de 1976).

1976 JULIO

RESOLUCION de 27 de julio de 1976, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se desarrolla la normativa sobre autorización de enseñanzas para adultos, equivalentes al nivel de Educación General Básica. (B.O.E. núm. 195, de 14 de agosto de 1976).

RESOLUCION de la Dirección General de Educación Básica, de 27 de julio de 1976, por la que se desarrolla la normativa correspondiente a la calificación de alumnos por el sistema de evaluación continua en las enseñanzas para adultos, equivalentes al nivel de E.G.B. (B.O.E. núm. 195, de 14 de agosto de 1976).

1976 NOVIEMBRE

CIRCULAR de 10 de noviembre de 1976 de la Dirección de Educación Básica, relativa a las competencias de las Fuerzas Armadas sobre propuestas de concesión del Certificado de Escolaridad.

1976 DICIEMBRE

REAL DECRETO 1200/1976, de 10 de diciembre, regulador de la enseñanza en el extranjero del Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria. (B.O.E. de 29 de enero de 1977).

1977 ENERO

ORDEN de 11 de enero de 1977, por la que se regula el procedimiento y criterios para el otorgamiento de subvenciones a las Entidades Colaboradoras del Programa de Educación Permanente de Adultos. (B.O.E. de 2 de febrero de 1977).

1977 MARZO

ORDEN de 8 de marzo de 1977, por la que se regulan las ruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de Formación Profesional de primer grado. (B.O.E. núm. 61, de 12 de marzo de 1977).

1977 MAYO

REAL DECRETO 1025/1977, de 3 de mayo, por el que se establece la convalidación de diversos estudios con el título de Graduado Escolar. (B.O.E. de 12 de mayo de 1977).

- ORDEN de 12 de mayo de 1977, por la que se desarrolla el Decreto por el que se convalidan determinados estudios con el título de Graduado Escolar. (B.O.E. de 14 de mayo de 1977).
- 1977 OCTUBRE      ORDEN de 14 de octubre de 1977, por la que se dispone la "organización" Radio ECCA" y se clasifica como Centro Estatal de Educación Permanente de Adultos, en régimen de Administración especial bajo la denominación de "Centro ECCA de Educación permanente de Adultos".
- 1978 MAYO        ACUERDO de colaboración entre la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia y la Dirección General de Desarrollo Comunitario del Ministerio de Cultura.
- 1978 JUNIO      REAL DECRETO 1499/1978 de 2 de junio. Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Defensa, sobre régimen, promoción y funcionamiento de Centros de Enseñanza (de S. Preescolar y E.G.B. y Bachillerato). (B.O.E. de 28 de junio de 1978).
- 1978 JULIO      ORDEN de 13 de julio de 1978, sobre autorización de Centros no estatales dedicados exclusivamente a E.P.A. para impartir enseñanzas equivalentes al nivel de Educación General Básica. (B.O.E. núm. 204, de 2 de agosto de 1978).
- ORDEN de 26 de julio de 1978, sobre coordinación de la Educación General Básica y la Educación Permanente de Adultos en materia de evaluación. (B.O.E. núm. 183, de 2 de agosto de 1978).
- 1978 AGOSTO     RATIFICACION del Convenio número 140 de la OIT relativo a la licencia pagada de estudios, del 24 de junio de 1974.
- 1978 OCTUBRE    CONSTITUCION. Artículos 27, 50 y 51 (educación)
- 1979 FEBRERO    REAL DECRETO 546/1979, de 20 de febrero, por el que se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia. (B.O.E. núm. 71, de 23 de marzo de 1979).

- 1979 MARZO** REAL DECRETO 889/1979, de 9 de marzo, por el que se establece el cargo de Jefe de Estudios de los Institutos Nacionales de Bachillerato, colaboradores del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia para los alumnos del mismo. (B.O.E. núm. 101, de 27 de abril de 1979).
- 1979 JULIO** RESOLUCIÓN de 9 de julio de 1979 de la Dirección General de Educación Básica, por la que se desarrolla la normativa sobre autorización de enseñanzas para adultos equivalentes al nivel de Educación General Básica, en los Centros de las Instituciones Penitenciarias del Ministerio de Justicia.
- 1980 JUNIO** LEY ORGANICA 5/1980 de 19 de junio "Estatuto de Centros Escolares" punto 1 e) y punto 2.
- 1980 OCTUBRE** CIRCULAR de la Dirección General de Educación Básica sobre dotación de plazas de profesorado para la educación permanente de adultos en régimen de tiempo parcial (horas extraordinarias), de 29 de octubre de 1980.
- 1980 NOVIEMBRE** REAL DECRETO 2641/1980, de 7 de noviembre, sobre regulación de la modalidad de enseñanza a distancia impartida por Centros Privados. (B.O.E. núm. 298, de 12 de diciembre de 1980).
- CIRCULAR de 10 de noviembre de 1980 sobre dotación de plazas de profesorado para la Educación Permanente de Adultos en régimen de tiempo parcial (horas extraordinarias).
- 1980 DICIEMBRE** CIRCULAR de la Dirección General de Educación Básica de 1 de diciembre de 1980 sobre creación de Centros Estatales dedicados exclusivamente a la Educación permanente de Adultos.
- 1980 DICIEMBRE** ORDEN de 23 de diciembre de 1980, por la que se reglamenta la Inspección de los Centros Escolares españoles en el extranjero. (B.O.E. núm. 313, de 15 de diciembre de 1980).

1981 ENERO

REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial. (B.O. E. de 17 de enero de 1981).

ORDEN de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. (B.O. E. de 21 de enero de 1981).

RESOLUCION de 23 de enero de 1981, del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción de Estudiante por la que se fijan las dotaciones de las ayudas al estudio para el curso académico 1980-1981.

CONVENIO de 29 de enero de 1981 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Congregación "María Inmaculada" para el desarrollo de la educación permanente de adultos.

1981 MARZO

ORDEN de 18 de marzo de 1981, por la que se hace pública la convocatoria de Educación Permanente de Adultos en el nivel equivalente a Educación General Básica para el curso académico 1980-1981.

1981 JUNIO

ORDEN de 29 de junio de 1981, por la que se desarrolla lo dispuesto en el Real Decreto 2641/1980, de 7 de noviembre, sobre Centros Privados de Enseñanza a Distancia. (B.O.E. núm. 166, de 13 de julio de 1981).

1981 NOVIEMBRE

ORDEN de 23 de noviembre de 1981, sobre establecimiento de un régimen de administración especial para los Centros de Educación Permanente de Adultos en el nivel de Educación General Básica. (B.O.E. de 2 de diciembre de 1981).

1982 FEBRERO

REAL DECRETO 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. (B.O.E. de 15 de abril de 1982).

RESOLUCION de 25 de febrero de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, sobre desarrollo de la orden ministerial de 23 de noviembre de 1981.

1982 MARZO

RESOLUCION de 24 de marzo de 1982, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se aclara el sentido del artículo 7. apartado segundo de la Orden de 29 de junio de 1981. (B.O.E. num. 115, de 14 de mayo de 1982).

1982 ABRIL

CONVENIO de 24 de abril de 1982 relativo a la constitución de las Naciones Unidas en materia de educación.

1982 MAYO

ORDEN de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (B.O.E. de 14 de mayo de 1982).

1982 JUNIO

REAL DECRETO 1564/1982, de 18 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales no universitarios. (B.O.E. num. 170, de 17 de julio de 1982).

ORDEN de 23 de junio de 1982, por la que se crea en el Departamento una Comisión de Estudio sobre educación empleo y orientación profesional. (B.O.E. de 7 de julio de 1982).

1982 AGOSTO

ACUERDO, del Ministerio de Asuntos Exteriores, de 12 de agosto entre España, la República de Guinea Ecuatorial y la Oficina de Educación Iberoamericana para la instalación de un sistema de Educación Permanente de Adultos por radio en Guinea Ecuatorial. Firmado en Madrid. (B.O.E. de 23 de agosto de 1982).

1982 SEPTIEMBRE

REAL DECRETO 2572/1982, de la Presidencia del Gobierno, de 24 de septiembre, por el que se re-estructura la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO. (B.O.E. de 15 de octubre de 1982).

- 1982 OCTUBRE            ORDEN de 29 de octubre de 1982, por la que se convocan ayudas de Educación Permanente de Adultos para el curso 1982-1983.
- 1982 NOVIEMBRE        REAL DECRETO 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica.
- ORDEN de 17 de noviembre de 1982, sobre procedimientos de expedición de títulos de Graduado Escolar, Bachiller, Formación Profesional de primero y segundo grados y certificado de escolaridad. (B.O.E. de 1 de diciembre de 1982).
- 1983 MARZO            RESOLUCION de 14 de marzo de 1983, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, sobre el número de años en que podrán matricularse en el Curso de Orientación Universitaria los alumnos del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. (B.O.M.E.C. de abril de 1983).
- 1983 ABRIL            REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. (B.O.E. núm. 112, de 11 de mayo de 1983).
- 1983 MAYO            RESOLUCION de 25 de mayo de 1983, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se dictan instrucciones y se regula el final del presente curso escolar y el comienzo del próximo y se articula el plan de centros. (B.O.E. de 28 de mayo de 1983).
- 1983 SEPTIEMBRE      ORDEN de 23 de septiembre de 1983, sobre regulación de las extensiones del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia en el extranjero. (B.O.E. núm. 236, de 3 de octubre de 1983).
- 1983 OCTUBRE        RESOLUCION de 6 de octubre de 1983, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se dictan instrucciones sobre los requisitos requeridos para matricularse en el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. (B.O.E. núm. 276, de 18 de noviembre de 1983).

1984 ABRIL

ORDEN de 17 de abril de 1984, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 546/1979, de 10 de febrero, mediante el que se creó el CINEBAD. (B.O.E. núm. 96, de 21 de abril de 1984).

ORDEN de 17 de abril de 1984, por la que se desarrolla parcialmente el Decreto 2408/1974, de 9 de octubre, mediante el que se creó el INEAB. (B.O.E. núm. 96, de 21 de abril de 1984).

1984 AGOSTO

ORDEN de 2 de agosto de 1984, por la que se deniegan y conceden subvenciones a determinadas Entidades e Instituciones en relación con las actividades de Educación Permanente de Adultos previstas en la Orden de 29 de febrero de 1984.

1984 SEPTIEMBRE

CIRCULAR de 5 de septiembre de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se regula el curso 1984-1985 en los centros de Educación Permanente de Adultos.

CIRCULAR de 14 de septiembre de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se regulan las modalidades de educación a distancia en los centros de Educación Permanente de Adultos y se ponen en funcionamiento de forma provisional 9 extensiones del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia.

CONVENIO de 27 de septiembre de 1984, de colaboración entre el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación y Ciencia.

1984 NOVIEMBRE

RESOLUCION de 20 de noviembre de 1984 de la Subsecretaría, por la que se establece un procedimiento de control y registro en las actuaciones derivadas de la actividad económica de los Centros docentes públicos de Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos.

1985 ENERO

CIRCULAR de 30 de enero de 1985, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se introduce, con carácter experimental, la función de coordinación de educación de adultos, a nivel provincial.

RESOLUCION de 30 de enero de 1985, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre funcionamiento de las extensiones del C.E.N.E.B.A.D.

1985 MAYO

RESOLUCION de 27 de mayo de 1985, de la Dirección General de Promoción de la Educación que regula el fin de curso 1984/85 y deroga la Resolución de 27 de julio de 1976 sobre autorización de enseñanzas para adultos equivalentes a E.G.B.

1985 JULIO

LEY ORGANICA 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el derecho a la educación. (B.O.E. núm. 159, de 4 de julio de 1985).

1985 NOVIEMBRE

ORDEN de 21 de noviembre de 1985, por la que se suprime la prueba final de la Educación Permanente de Adultos. (B.O.E. núm. 289, de 3 de diciembre de 1985).

1986 FEBRERO

ORDEN de 4 de febrero de 1986, sobre reconocimiento y equiparación del C.E.P. al Graduado Escolar con efectos laborales. (B.O.E. de 8 de febrero de 1986).

1986 ABRIL

ORDEN de 10 de abril de 1986, sobre subvenciones a entidades colaboradoras

RESOLUCION de la Dirección General de Educación Básica, sobre prueba de madurez para la obtención del título de Graduado Escolar para mayores de 14 años. (Circular Interna de 18 de abril de 1986).

ORDEN de 29 de abril de 1986, sobre administración de Centros E.P.A. Modifica la Orden de 23 de noviembre de 1981. (B.O.E. núm. 104, de 1 de mayo de 1986).

- 1986 MAYO ORDEN de 19 de mayo de 1986, sobre realización de la prueba libre de madurez para la obtención del título de Graduado Escolar para los mayores de 14 años y constitución de las comisiones calificadoras de la misma. (B.O.E. núm. 121, de 21 de mayo de 1986).
- 1986 JUNIO RESOLUCION de 11 de junio de 1986, por la que se regula el fin de curso de 1986/86 y comienzo del curso 1986/87.
- 1986 OCTUBRE ORDEN de 10 de octubre de 1986, por la que se amplía el reconocimiento del CEP con afectos laborales. (B.O.E. de 19 de octubre de 1986).
- 1987 MAYO RESOLUCION de 18 de mayo de 1987, por la que se regula el fin de curso 1986/87. (B.O.E. de 20 de mayo de 1987).
- 1987 JULIO CIRCULAR de 9 de julio de 1987, de la Dirección General de Promoción Educativa, que dicta instrucciones sobre organización del curso 1987/88.
- 1988 MAYO ORDEN de 27 de mayo de 1988, sobre procedimientos de concesión de subvenciones para actividades de Educación Compensatoria. (B.O.E. núm. 130, de 31 de mayo de 1988).
- 1988 JUNIO CIRCULAR de 1 de junio de 1988, de las Direcciones Generales de Centros y de Promoción Educativa, que dicta instrucciones sobre final de curso de 1987/88.
- ORDEN de 7 de junio de 1988, por la que se establece procedimiento para la concesión de subvenciones a entidades sin fines de lucro para la realización de actividades en el marco de la educación de adultos. (B.O.E. núm. 141, de 13 de junio de 1988).

- ORDEN de 22 de junio de 1988, por la que se convocan subvenciones a Entidades sin fines de lucro para la realización de actividades de Educación de Adultos durante el curso 1988/89. (B.O.E. núm. 154, de 28 de junio de 1988).
- ORDEN de 29 de junio de 1988, por la que se convocan cuatro plazas para el Servicio de Apoyo a la Población Itinerante (Circos). (B.O.E. núm. 160, de 5 de julio de 1988).
- 1988 JULIO CIRCULAR de 20 de julio de 1988, de la Dirección General de Promoción Educativa, que dicta instrucciones sobre curso 1988/89.
- 1988 AGOSTO ORDEN de 24 de agosto de 1988, por la que se regula el procedimiento de expedición de títulos, diplomas y certificados correspondientes a los estudios de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas. (B.O.E. núm. 208, de 30 de agosto de 1988).
- 1988 SEPTIEMBRE RESOLUCION de 13 de septiembre de 1988, de la dirección General de Coordinación y de Alta Inspección por la que se da publicidad al Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Madrid. (B.O.E. núm. 227, de 21 de septiembre de 1988).
- 1989 FEBRERO ORDEN de 17 de febrero de 1989, por la que se crea el Comité Nacional A.I.A. (B.O.E. de 25 de febrero de 1989)
- 1989 MARZO ORDEN de 21 de marzo de 1989, por la que se anuncia convocatoria pública para cubrir plazas vacantes de Profesores de Bachillerato en la sede central del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia y en sus Extensiones, mediante concurso de méritos, en régimen de comisión de servicios. (B.O.E. núm. 74, de 28 de marzo de 1989).

ORDEN de 22 de marzo de 1989, por la que se amplía el Comité Nacional A.I.A. (B.O.E. de 1 de abril de 1989).

ORDEN de 28 de marzo de 1989, por la que se convoca concurso de méritos para cubrir vacantes de Profesores de Educación General Básica en la sede central y extensiones del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CINEBAD), en régimen de comisión de servicios. (B.O.E. núm. 83, de 4 de abril de 1989).

**1989 ABRIL**

RESOLUCION de 1 de abril de 1989, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convoca la celebración de las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de Técnico auxiliar correspondiente a la formación profesional de primer grado. (B.O.E. núm. 98, de 25 de abril de 1989).

ORDEN de 4 de abril de 1989, por la que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los cursos de formación profesional ocupacional a impartir por los Centros Colaboradores del INEM. (B.O.E. núm. 106, de 4 de mayo de 1989).

**1989 MAYO**

ORDEN de 4 de mayo de 1989, por la que se convocan subvenciones para la realización de actividades de alfabetización y educación básica para adultos en la Comunidad de Madrid durante el curso 1989/90. (B.O.C.M. de 9 de mayo de 1989).

CONVOCATORIA para cubrir mediante Concurso de Méritos plazas de Educación General Básica en los Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Madrid durante el curso escolar 1989/90. (Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Madrid, 5 de mayo de 1989).

ORDEN de 8 de mayo de 1989, sobre Centros Públicos de Educación Permanente de Adultos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia. (B.O.E. núm. 111, de 10 de mayo de 1989).

ORDEN de 18 de mayo de 1989, or la que se convocan subvenciones a Corporaciones Locales y Entidades públicas de Administración Local para determinadas actividades de educación compensatoria a desarrollar durante el curso 1989/90. (B.O.E. núm. 124, de 25 de mayo de 1989).

RESOLUCION de 19 de mayo de 1989, de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, por la que se desarrolla la Orden de 4 de abril de 1989 que regula el Plan Nacional de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los Centros Colaboradores del Instituto Nacional de Empleo. (B.O.E. núm. 128, de 30 de mayo de 1989).

ORDEN de 24 de mayo de 1989, por la que se convocan subvenciones a Instituciones privadas sin fines de lucro para desarrollar determinadas actividades de Educación Compensatoria durante el Curso 1989/90. (B.O.E. núm. 133, de 5 de junio de 1989).

#### 1989 JUNIO

ORDEN de 9 de junio de 1989, por la que se arueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros Docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia. (B.O.E. núm. 140, de 13 de junio de 1989). Anexo 1 VI.

CIRCULAR de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre la organización del curso 1989/90.

ORDEN de 28 de junio de 1989, que modifica la ORDEN de julio de 1988 sobre concesión de subvenciones.

#### 1990 MARZO

ORDEN de 22 de marzo de 1990, por la que se modifica la ORDEN de 8 de marzo de 1977 sobre pruebas no escolarizadas de Formación Profesional 1. (B.O.E. de 27 de marzo de 1990).

1990 JUNIO

CIRCULAR de 20 de junio de 1990, de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre la organización del curso 1990/91.

1990 OCTUBRE

LEY ORGANICA 1/1990 de 3 de octubre, sobre Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (B.O.E. de 4 de octubre de 1990).

1990 NOVIEMBRE

RESOLUCION de 25 de mayo de 1990, de la Comisión Interministerial de Retribuciones, con relaciones de Puestos de Trabajo Docentes de carácter singular referidos a los Centros de Educación de Adultos (B.O.M.E.C. de 19 de noviembre de 1990).

1991 ENERO

ORDEN de 21 de enero de 1991, por la que se convoca Concurso para cubrir Puestos de Trabajo singular vacantes en las Plantillas de Educación de Adultos dependientes del M.E.C. (B.O.E. de 28 de enero de 1991).

ANEXO II

CONVENIOS ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Y OTRAS INSTITUCIONES

ACUERDO DE COLABORACION ENTRE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA Y LA DIRECCION GENERAL DE DESARROLLO COMUNITARIO DEL MINISTERIO DE CULTURA.

La Dirección General de Educación Básica, tiene atribuidas - las competencias de organización, funcionamiento y desarrollo de - las actividades de la educación básica de adultos, así como las relaciones y colaboración con los distintos organismos interesados en - este campo.

La Dirección General de Desarrollo Comunitario, tiene por cometido la potenciación de la acción administrativa en orden a la - promoción familiar, la inserción social de la mujer y el desarrollo comunitario.

En base por tanto, a los principios expuestos y teniendo presentes las funciones que tienen asignadas los mencionados organismos:

Reunidos:

El Ilmo. Sr. D. Pedro Caselles Baltrán, Director General de - Educación Básica en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia.

El Ilmo. Sr. D. José Manuel García-Margallo y Marfil, Director General de Desarrollo Comunitario en nombre del Ministerio de - Cultura.

Con la capacidad de derecho necesaria en orden a la formalización del presente Acuerdo de Colaboración.

EX P O N E N

PRIMERO.- Que la Dirección General de Educación Básica, de acuerdo con las competencias, que le han sido conferidas, y conociendo la - dimensión e importancia social del presente Acuerdo colaborará en - la dotación de material pedagógico y personal docente a los Centros Sociales que imparten las enseñanzas de adultos equivalentes al nivel de educación básica.

Acuerdo entre la D.G. de E.S.B. ( M de E y C )  
y la D.G. de Desarrollo Comunitario ( M de C  
( 29-5-1978 )

SEGUNDO.- Que la Dirección General de Desarrollo Comunitario con la intención de colaborar en la labor de la educación de adultos en sus Centros Sociales, ofrecerá sus instalaciones y personal capacitado en el ámbito nacional, para contribuir en las atenciones culturales que la población adulta requiere.

Para ello, acuerdan su colaboración en las siguientes:

#### B A S E S

*[Handwritten signature]*  
PRIMERA.- Objetivo

El objetivo primordial del presente Acuerdo es atender las necesidades de la población adulta en el nivel de educación básica, así como desarrollar actividades que permitan su promoción cultural.

SEGUNDA.- Aplicación

La aplicación del presente Acuerdo se llevará a cabo en todo el territorio nacional.

*[Handwritten signature]*  
TERCERA.- Organización

Las Direcciones Generales implicadas en el presente Acuerdo determinarán el régimen de organización y funcionamiento de estas actividades, cuya normativa elaborarán conjuntamente según la legislación vigente.

CUARTA.- Medios

Las Direcciones Generales que suscriben este documento, se comprometen a la aportación de los medios que a continuación se expresan de acuerdo con las necesidades y demanda educativa existentes.

Acuerdo entre la D.S. de E.S.B. ( K de I y C ) y la D.S. de D.C. ( K de C ) -

#### 4.1. Medios humanos

El profesorado de las unidades de educación permanente de adultos que funcionan en los Centros Sociales será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los docentes pertenecientes al Cuerpo de profesores de Educación General Básica.

La Dirección General de Desarrollo Comunitario podrá preparar profesorado para estas unidades, siempre que el mismo reuna los requisitos legales.

#### 4.2. Medios materiales

El material didáctico preciso para el desarrollo de estas enseñanzas será seleccionado y administrado por la Dirección General de Educación Básica.

#### 4.3. Infraestructura

La Dirección General de Desarrollo Comunitario se compromete a facilitar dentro de los edificios de los Centros Sociales de que dispone, el número de aulas necesarias y el mobiliario correspondiente para constituir unidades de docentes de Educación Permanente de Adultos, así como a sufragar el gasto de mantenimiento de estas locales.

#### QUINTA. - Financiación

La financiación de esta sección se hará con los créditos disponibles en los presupuestos de ambos organismos, según las competencias y responsabilidades con que intervienen en este Acuerdo.

SEXTA.- Entrada en vigor

El presente Acuerdo entrará en funcionamiento a partir de la firma del mismo y actuará de modo provisional - en lo que resta del curso 1977-1978.

SEPTIMA.- Duración

El período de duración de este Acuerdo será indefinido, pudiendo ser rescindido o revisado a petición de una de las partes y por acuerdo mutuo.

DISPOSICIONES ADICIONALES:

PRIMERA.-

Este acuerdo tiene carácter experimental y estará en vigor hasta tanto se firme el convenio correspondiente sobre Educación Permanente de Adultos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Cultura.

SEGUNDA.-

A fin de coordinar las actividades de las Direcciones Generales implicadas en este Acuerdo se constituirá una Comisión - integrada por personal de las respectivas Direcciones Generales.

Madrid, 29 de Mayo de 1978.

POR LA DIRECCION GENERAL DE  
DESARROLLO COMUNITARIO DEL  
MINISTERIO DE CULTURA.



POR LA DIRECCION GENERAL  
DE EDUCACION BASICA DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION  
Y CIENCIA.



Acuerdo entre la D.G. de E.C.E.  
( M de E y C ) y la D.G. de D.C.  
( Y de C )

CONVENIO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACION Y LA CONGREGACION DE LAS RELI-  
GIOSAS DE MARIA IMMACULADA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION PERMANENTE  
DE ADULTOS.

Desde el 16 de noviembre de 1963, fecha en la que se crea la  
Asociación Escolar "MARIA IMMACULADA", esta Institución ha venido desarro-  
llando una actividad educativa centrada principalmente en la Educación -  
Permanente de Adultos como Entidad Colaboradora.

En virtud de los Consejos Escolares Primarios por O.M. de 19  
de febrero de 1973, y en la necesidad de adecuar esta modalidad docente a  
lo previsto en los arts. 44, 45, 46 y 47 de la Ley General de Educación,  
se hace necesario el establecimiento de un Convenio con el Ministerio de  
Educación, que permita la mejor adecuación del funcionamiento de la citada  
Institución a las normas educativas, en beneficio de la Educación Per-  
manente de adultos.



La Ley General de Educación ampara la iniciativa privada al -  
establecer en su Título preliminar, art. 4º letra b, que estimulará y pro-  
moverá cualquier forma de cooperación social encaminada al logro de los -  
objetivos educativos.

La referida Congregación de Religiosas de María Inmaculada, -  
acepta la forma de colaboración social que se le ofrece actualmente y que  
de abierta a otras posibles formas que pudieran establecerse en el futuro,  
en armonía de sus propios fines.

De conformidad con lo que antecede y como consecuencia de las conversaciones mantenidas entre el Ministerio de Educación, representado por el Ilmo. Sr. Director General de Educación Básica y la Congregación de las Religiosas de María Inmaculada, representada por la Superiora General, se aprueba el siguiente Convenio con arreglo a las siguientes:

CONDICIONES

PRIMERA.- La Congregación de las Religiosas de María Inmaculada cede al Ministerio de Educación el uso y disfrute a título gratuito, por tiempo no definido, de las dependencias e instalaciones de su propiedad, dotadas a la actividad objeto del presente Convenio.

SEGUNDA.- El Ministerio de Educación, por su parte, se hace cargo de las dotaciones del profesorado correspondiente cuyas gastos serán imputados a los créditos presupuestarios del Ministerio. El profesorado será designado, a propuesta de la Junta de Promoción Educativa de entre aquellos profesores que reúnan los requisitos exigidos por la legislación vigente, tanto de la Congregación de Religiosas de María Inmaculada, como de los señores que cumplan los principios educativos propios de la Congregación.

TERCERA.- Se crea la Junta de Promoción Educativa de los Centros de Educación Permanente de Adultos "MARIA INMACULADA", constituida por los siguientes miembros:

Presidente: Ilmo. Sr. Director General de Educación Básica.

Presidencia: Superiora General de las Religiosas de María Inmaculada.

Asesor Ilustre Pedagógico: Ilmo. Sr. D. N. Varona López del Castillo.

.../...

Tocales: .Ilmo. Sr. Subdirector General de Ordenación Educativa.  
.Ilmo. Sr. Subdirector General de Centros Estatales.  
.Ilmo. Sr. Subdirector General de Programación de Personal.  
.Ilmo. Sr. Subdirector General de Gestión de Personal de -  
Enseñanzas Básicas.  
.Ilmo. Sr. Inspector General de Educación Básica.  
.Sus representantes de la Congregación de las Religio-  
sas de María Inmaculada, a propuesta de la Superiora  
General.

Actuará como Secretario con voz, pero sin voto, el Jefe del Co-  
mité de Educación Permanente de Adultos de la Dirección General de Educa-  
ción Básica.

La Junta funcionará en Pleno y en Comisión Permanente, que será  
designada por el Pleno, con la misma proporcionalidad.

PRIMERA.- El gobierno y administración de los "Centros de Educación Per-  
manente de Adultos MARÍA INMACULADA", corresponderá a la Junta de Promoción  
Educativa, teniendo su sede central en Madrid.

En cada provincia podrá establecerse un Coordinador que dependa  
de la Junta de Promoción Educativa. Dicha Coordinación pasará en una Mas-  
tería prestataria perteneciente a la Institución.

SEGUNDA.- La Junta de Promoción Educativa, a propuesta de la Institución  
solicitante y en respuesta a la demanda de los alumnos, presentará al Minis-  
terio de Educación propuesta de funcionamiento de los Centros para su recono-  
cimiento como "Centros Estatales de Educación Permanente de Adultos, en Ré-  
gimen de Administración Especial".

Asimismo, si la Junta de Promoción Educativa estimare convenientemente la reducción de Centros, elevará la correspondiente petición.

SEXTA.- A propuesta de la Institución cedente, o de los Directores de los Centros, síde al parecer de los correspondientes organismos del Ministerio de Educación, éste podrá separar de su dedicación al Centro a los profesores que no cumplan con lo establecido en el presente Convenio, sin que esta separación tenga carácter de sanción.

SEPTIMA.- La plantilla de los Centros "MARIA IMMACULADA" se fijará con antelación suficiente para que estén cubiertas las plazas antes del comienzo del curso.

ACTAVA.- El personal administrativo y el resto del personal no docente de los Centros será nombrado por la referida Institución, que correrá con los gastos pertinentes.

NOVENA.- Los Centros de Educación Permanente de Adultos "MARIA IMMACULADA" podrán impartir las enseñanzas para adultos equiparables a E.G.B., así como cualquier otro tipo de enseñanzas que se dé o se pueda dar en los Centros Estatales de Educación Permanente, que se crea que corresponde a las exigencias y necesidades de los alumnos.

DÉCIMA.- Corresponde al Ministerio de Educación el establecimiento, desarrollo y vigencia de los Planes educativos, quedando encomendadas las actividades pedagógicas de los Centros a la supervisión de la Inspección Técnica del Departamento.

INDICIA. - El presente Convenio será de ámbito nacional, pudiendo quedar acogidos a él todos los Centros de las Religiosas de María Inmaculada que cumplan las condiciones pertinentes.

RESERVA. - El presente Convenio, cuando las circunstancias lo aconsejen, podrá denunciarse por cualquiera de las partes, notificándolo a la otra ses un año de antelación, quedando rescindido y sin efecto alguno, una vez transcurrido el año.

DEMONSTRACIÓN. - Corresponde al Ministerio de Educación, a instancia de la Junta de Promoción Educativa, dictar las disposiciones necesarias para el mejor desarrollo del Convenio que entrará en vigor al comienzo del curso escolar 1981-1982.

Lidas las presentes cláusulas, que se extienden por triplicado ejemplar, lo firman las partes interesadas en Madrid, a veintinueve de enero de mil novecientos ochenta y uno.

Por la Congregación de María Inmaculada  
La Superiora General

*Vicenta Pasqua*  
Vicenta Pasqua

Por el Ministerio de Educación

El Director General de Educación Básica

*Pedro Caselles Baltrín*  
Pedro Caselles Baltrín



de los Centros, diversos programas educativos cuya caracterización y ejecución han de tener la oportunidad de ser objeto de revisión y mejora, con el fin de conseguir la máxima eficiencia en el uso de los recursos disponibles. La actualización del desarrollo de dichos programas ha de tenerse en cuenta en el momento de presentar en Madrid la convocatoria de los subvenciones en este ámbito, y por ello, en la convocatoria de proyectos y comedidos las actuaciones deberán ajustarse a las necesidades que se han detectado en cada uno de los ámbitos correspondientes.

En cuanto a los planes de actuación de la Comisión Integrada del Gobierno para Política Autonómica, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Madrid, sobre el presente Convenio General de Colaboración, se acuerda con las siguientes bases:

1. De acuerdo con lo que para la ejecución de los Programas que se describen a continuación:

- Programa I. Formación del Profesorado
- Programa II. Educación de Adultos
- Programa III. Alumnos con dificultades
- Programa IV. Educación Infantil
- Programa V. Educación para la Ciudadanía
- Programa VI. Planificación educativa
- Programa VII. Especialidades experimentales de idiomas
- Programa VIII. Igualdad de oportunidades
- Programa IX. Experimentación de nuevas técnicas y procedimientos

Programa X. Apoyo a fines de promoción de empresas y población juvenil de alta riesgo a través de los Centros educativos

Programa XI. Cooperación de Madrid

1. El desarrollo de estos Programas se efectuará de acuerdo con los objetivos y con el presupuesto de los recursos y medios que se expresan en el anexo al presente Convenio.
2. El desarrollo de los programas se efectuará de acuerdo con el convenio que se suscriba con el Ministerio de Educación y Ciencia y los otros centros que la Comunidad de Educación de la Comunidad de Madrid, la Presidencia de este Consejo de Colaboración y el Director general de Colegios y de la Educación Superior de Madrid, los representantes designados por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Director provincial de Inspección de Educación de la Comunidad de Madrid, en el Acta de la Comisión de Seguimiento de la ejecución de los Programas.
3. Corresponde a la Comisión de Dirección las siguientes tareas:

Impulsar, coordinar y evaluar la ejecución del Convenio

Impulsar de los recursos, aplicación y seguimiento de los Programas que se suscriban.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

Coordinar y evaluar la ejecución de los programas que se describen en el anexo al presente Convenio.

ANEXO

PROGRAMA I. FORMACION DEL PROFESORADO

Proyecto 1.1. *Colaboración en el Plan de Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad de Madrid*

Tiene por objeto dar continuidad a las actuaciones iniciadas en los cursos anteriores y establecer un marco de colaboración en el que, con el fin de programar actuaciones y establecer acciones puntuales las instituciones que susciben el presente Acuerdo de Colaboración de Educación y Ciencia, Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y Universidad Complutense de Madrid, se comprometen a colaborar en la ejecución del Plan Trienal de Formación del Profesorado, en particular con relación a los siguientes aspectos:

- Educación inicial
- Educación continua
- Educación para la salud
- Asesoramiento al profesorado
- Asesoramiento a la gestión de los recursos educativos.

Proyecto 1.2. *Formación de Profesores en el sistema C/curso*

Durante el curso 1988-89 se ha desarrollado la primera fase de este Programa, que consistió esencialmente en los cursos de lenguaje, metodología y valores, en colaboración con los Centros de Profesores y los Agentes de los Centros de Profesores, con actividades de formación en 22 Centros dirigidos a 130 Profesores.

Las acciones para el curso 1989-90 se concretarán en las siguientes actuaciones:

Desarrollo de la segunda fase. Elaboración del proyecto educativo de curso en los distintos Centros que han realizado la primera fase.

Elaboración del informe final de actividades de formación en los Centros.

Las actuaciones se concretarán en los ámbitos siguientes: orientación y desarrollo docente.

Resumen. Para la ejecución de los Proyectos 1.1 y 1.2 se destinan las siguientes acciones:

- Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia: 10 Proyectos, 10.000.000 de pesetas con cargo al crédito 18.10.21.06, Programa 421 B.
- Por parte de la Comunidad de Madrid: Cuatro Proyectos, 4.000.000 de pesetas con cargo al crédito 18.10.1801, Programa 421 B.
- Por parte de la Comunidad de Madrid: 20.000.000 de pesetas con cargo a la partida 18.10.1801, Programa 421 B.

Proyecto 1.3. *Subvenciones y actividades de formación permanente del Profesorado*

Con el fin de apoyar las iniciativas promovidas por los Agentes de los Centros de Profesores, Agentes de Profesores y Unidades Pedagógicas se otorgará ayudas mediante convocatoria pública anual que deberá ser presentada ante el Comité de Colaboración de Educación y Ciencia.

Resumen. Para la ejecución de este Proyecto se destinan las siguientes acciones:

- Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia: 15.000.000 de pesetas con cargo al crédito 18.10.1801, Programa 421 B.
- Por parte de la Comunidad de Madrid: 20.000.000 de pesetas con cargo a la partida 18.10.1801, Programa 421 B.

Proyecto 1.4. *Subvenciones para la realización de actividades de formación permanente del Profesorado*

Para favorecer la realización de actividades de formación permanente del profesorado en los ámbitos de los cursos de formación de profesores de idiomas extranjeros, de formación de profesores de ciencias exactas y de formación de profesores de ciencias de la tierra se otorgará ayudas mediante convocatoria pública anual que deberá ser presentada ante el Comité de Colaboración de Educación y Ciencia.

Resumen. Para la ejecución de este Proyecto se destinan las siguientes acciones:

- Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia: 15.000.000 de pesetas con cargo al crédito 18.10.1801, Programa 421 B.
- Por parte de la Comunidad de Madrid: 20.000.000 de pesetas con cargo a la partida 18.10.1801, Programa 421 B.

Proyecto 1.5. *Subvenciones para la realización de actividades de formación permanente del Profesorado*

Para favorecer la realización de actividades de formación permanente del profesorado en los ámbitos de los cursos de formación de profesores de idiomas extranjeros, de formación de profesores de ciencias exactas y de formación de profesores de ciencias de la tierra se otorgará ayudas mediante convocatoria pública anual que deberá ser presentada ante el Comité de Colaboración de Educación y Ciencia.

Resumen. Para la ejecución de este Proyecto se destinan las siguientes acciones:

- Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia: 15.000.000 de pesetas con cargo al crédito 18.10.1801, Programa 421 B.
- Por parte de la Comunidad de Madrid: 20.000.000 de pesetas con cargo a la partida 18.10.1801, Programa 421 B.

Recurso. Para la ejecución de este Proyecto se autorizan las siguientes asignaciones:

Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia:

19.000.000 de pesetas, con cargo al crédito 19.10.226.04 Programa 427 II.

Por parte de la Comunidad de Madrid:

10.000.000 de pesetas, con cargo a la partida 4310 del Programa 142.

#### PROYECTO II. FUNDACIONES SOCIALES

El objetivo de este Programa es dar continuidad a los trabajos realizados en el campo de desarrollo y creación de Proyectos y actividades de la población adulta de la Comunidad de Madrid en los que son necesarios planes básicos de alfabetización básica y formación cultural, profesional y, una formación secundaria o terciaria profesional y la promoción de cursos y actividades con la participación de los departamentos básicos de aprendizaje.

El Programa se desarrollará de acuerdo a los siguientes fines:

1. Estudiar y evaluar el funcionamiento de la Comunidad de Madrid en la categoría y ejecución del Plan Provincial de Educación de Adultos y especialmente en la planificación de los recursos que, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Comunidad de Madrid, se destinan a la educación de adultos, favoreciendo así la rentabilidad de los cursos.

2. Promover la alfabetización de las personas adultas que no hayan alcanzado los niveles de desarrollo mínimos, prestándoles una especial atención a los grupos de mayores, jóvenes emigrantes y educandos.

3. Establecer los criterios de selección con respecto de las actividades de educación permanente de adultos que se desarrollan en los niveles Céntricos de Instrucción Secundaria y terciaria de la Comunidad de Madrid con el Ministerio de Cultura y en los que no encuentran cobertura Profesores de Enseñanza General Básica de los centros del Ministerio de Educación y Ciencia así como a los centros de la Comunidad como en Carabanchel, Villaverde de Madrid, Parroquia del Jarama, San Fernando de Madrid y Santa Mónica.

4. Apoyar los Proyectos de Educación de Adultos de los Ayuntamientos, Comarcas Populares y Entidades a través de la finalidad de curso.

5. Promover y apoyar a los más los Proyectos de Base Institucional que contribuyan al aprendizaje de cursos de educación de adultos dependientes de distintas instituciones, que se realicen en un momento de coyuntura.

6. Promover la formación específica de los educadores.

7. Fomentar el estudio de las distintas unidades educativas adaptadas a la educación de adultos.

Recurso. Para la realización del Programa se comprometen las siguientes asignaciones:

Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia:

83.000.000.

39.000.000 de pesetas, con cargo al crédito 422 K/461, destinados a subvencionar a los ayuntamientos y Entidades sociales.

Por parte de la Comunidad de Madrid:

83.000.000.

94.000.000 de pesetas para subvenciones a las Unidades Populares y Ayuntamientos, de la partida 43.10.11 Programa 142.  
11.000.000 de pesetas para subvenciones a Entidades sociales de la partida 43.11 del Programa 142.

ANEXO III

MUESTRA DEL MATERIAL ELABORADO POR EL PROFESORADO  
EN LOS CENTROS.

NUCLEO: " EL PAPEL DEL AMA DE CASA "

MATERIAL DIDACTICO PARA GRUPOS DE CERTIFICADO

REALIZADO: EN EL CURSO 1989-90

EN EL GRUPO DE CERTIFICADO-TARDE

PROFESORES - COORDINADORES DEL TRABAJO:

JESUS RUEDA PRIETO

MANUEL ORTEGA LOPEZ

### INDICE ANEXO III

JUSTIFICACION.....	416
HACIA EL CODIGO.....	417
CODIGO.....	417
LECTURAS CONNOTATIVA.....	418
DENOTATIVA.....	418
ESTRUCTURAL.....	419
OBJETIVOS.....	419
TEMAS DE INVESTIGACION.....	420
1. PAPELES DEL AMA DE CASA: OBLIGACIONES...	420
2. LA EDUCACION DE LA MUJER.....	421
3. EL SUELDO DEL AMA DE CASA.....	422
4. NUESTRA SALUD.....	422
5. GRUPOS QUE AYUDAN A LA MUJER.....	423
6. CONCLUSIONES.....	423
PAUTA DE MATEMATICAS.....	424
PAUTA DE ORTOGRAFIA.....	425
PROPUESTA DE EVALUACION.....	425
BIBLIOGRAFIA.....	429

CERTIFICADO TARDE

NUCLEO: "EL PAPEL DEL AMA DE CASA"

JUSTIFICACION

Dado que esta aportación intenta ser, fundamentalmente, la sistematización de un material didáctico de uso directo para el profesorado y el alumnado de E.P.A., no nos parece conveniente extendernos en una larga explicación sobre la Pedagogía de la Comunicación. Pero si creemos conveniente señalar algunos presupuestos que hagan inteligible la estructuración del material y eviten que se convierta en "receta" técnica.

1.- El tema de la mujer es uno de los mas característicos y de mayor problemática vital de los que trabajamos, dada la composición mayoritaria de mujeres en el alumnado, y su condición de colectivo especialmente marginado, por lo que coincidimos con los esfuerzos institucionales que tratan de dar carácter prioritario a la tarea de promocionarlo.

2.- Nuestro sistema de trabajo no prejuzga objetivos específicos a conseguir, ni contenidos concretos a transmitir, ni conclusiones cerradas a las que el grupo de clase debe llegar. Es más bien una propuesta abierta que intenta "hacer que hagan". Facilitar una organización del proceso que lleve al conjunto de personas de la clase a convertirse en grupo, analizar su problemática, acordar objetivos, estrategias, acciones, reflexión y evaluación de todo el proceso.

3.- Es por tanto tarea del profesorado aportar propuestas de materiales y organización, así como las derivaciones y didácticas necesarias para la realización de este proceso y esto es lo que viene a continuación, remarcando que los objetivos específicos fueron trazados y consensuados por el grupo.

4.- El grupo que realiza este núcleo, está compuesto por 21 mujeres y 1 hombre, con edades comprendidas entre los 45 y 72 años, siendo la media 51 años.

En su mayoría son:

- Amas de casa sin otro trabajo  
(solo 3 lo tienen).
- Nacidos fuera de Madrid, en zonas rurales.
- Casados. Con varios hijos ya fuera de casa.
- Nivel económico bajo.

## HACIA EL CODIGO

1.- Cada persona ha elegido en qué situación o espacio de su casa siente más el papel de ama de casa.

### RESPUESTA

- Cocina y fregando los cacharros.
- Mercado, por el peso de las bolsas.
- Cocina y compra.
- Cocina, porque comemos de régimen.
- Compra y regar las flores.
- Limpiar el polvo y guisar.
- Plancha.
- Fregando platos y sartenes.
- La plancha y la compra.
- La plancha es un suplicio.
- El fregar en la cocina.
- Hacer la compra.

2.- ¿En qué faena o espacio de la casa me siento más a gusto?:

### RESPUESTA

- Por la noche, cuando llegan todos y cierro.
- Cuando estoy leyendo.
- Haciendo ganchillo y viendo la tele.
- Limpiando los cuartos de baño.
- Haciendo ganchillo y recogiendo la cocina.
- En el salón sentada, viendo la tele.
- En el comedor, escuchando música y haciendo labores.
- Cosiendo y haciendo punto.
- Después de cenar, al lado del brasero, cosiendo o haciendo punto.
- En la cama... soñando con los angelitos.
- En el cuarto de estar, cuando llego de clase y me siento un poquito.

## CODIGO

Cada grupo se ha imaginado una escena doméstica donde aparezcan elementos anteriores y el papel del ama de casa. Se han representado 4 escenas:

1.- En un domingo por la mañana, la madre se levanta, intenta hacer las labores de la casa, los hijos no terminan de levantarse de la cama. El marido exige que termine pronto para irse a tomar el aperitivo.

2.- Un ama de casa está muy atareada cocinando, limpiando, etc... Suena el timbre de la puerta. Es el marido que se presenta a comer con dos compañeros, sin avisar. El marido muy sonriente, la mujer muy enfadada.

3-4.- También es un día de fiesta, la casa patas arriba, los hijos no se levantan. El marido grita, las cosas no se pueden hacer ..... Nadie ayuda a la madre. (Anexo 1).

### LECTURA DE LAS ESCENAS

1. ¿Cómo nos hemos sentido ante estas escenas?

- Me siento mal porque mis hijos no colaboran, tienes que andar detrás de ellos.
- Machacaría al marido que se presenta sin avisar.
- Mal, porque la familia va a lo suyo, sin tener en cuenta a nadie.
- Bien, porque el marido salga a tomar el aperitivo con la mujer.
- Mal cuando se presenta con huéspedes sin avisar.
- Bien con la madre que protesta a sus hijos.
- Odio todo lo que se impone por la fuerza.
- Me he visto reflejada, cada domingo en mi casa es igual.
- Alegría por acoger en casa a huéspedes.
- Rebelión, porque los domingos mis hijos y mi marido se preparan, van a misa y "Ahí te quedas madre". Hasta las tres.
- Me siento mal porque todos van a lo suyo.
- Rabiosa y peleona porque el marido y los hijos van a lo suyo, la madre sin nadie que le ayude.
- Identificada con la madre, por el egoísmo de los demás de la familia.

2. ¿Qué elementos y personajes aparecen en las escenas?

- Madre
- Padre
- Hijos
- Hijas
- Camas
- Comidas
- Aperitivo

¿Cómo se relacionan esos elementos y qué expresan esas relaciones?

Padre      Padre exige pero no ayuda. Egoísmo y machismo.  
Madre      Madre siempre dispuesta.

Madre      Hijas que no ayudan. Egoísmo.  
Hijas/os    Madre-responsabilidad.

Padre  
Hijas/os    Disfrute.  
Cama

Madre Disfrute, hacerlas, limpiarlas  
Carnas comprarlas.

Padre Con comida Disfrute  
Hijos/as

Madre Pensarlas, comprarlas  
Comidas hacerlas, comerlas.

¿Con qué relación me identifico más? ¿Cuál me afecta?

- La mayoría con la responsabilidad de la comida.
- Algunas con el egoísmo del marido y de los hijos/as.

¿Por qué con la comida?

- Pensar que significa una organización.
- Comprar, precios, estar al día.
- Hacerlas - Trabajo físico, no siempre gratificante.
- Y todo ello sin compensación.

3. ¿Qué interrogantes se nos plantean? ¿Cuál es nuestra opinión?

- ¿Por qué no cobran las amas de casa?
- ¿Algún día llegará un sueldo?
- ¿Quién tendría que pagar el sueldo?
- ¿Quién se beneficia del trabajo del ama de casa?
- ¿Toda la vida ha sido así?
- ¿Por qué las mujeres tenemos solas la obligación?
- Nos han educado de esa manera.
- La educación desde niños nos ha hecho así.
- Los hombres tienen bastante con el trabajo fuera.
- ¿Qué diferencia hay entre el trabajo de un hombre y el de una mujer?
- ¿La culpa de las reacciones de los hijos la tenemos las madres?

Además de las respuestas a estos interrogantes, como grupo nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Que se nos reconozca y valore nuestro trabajo por todos los miembros de la familia.
2. Que la sociedad valore el trabajo en casa y la crianza de los hijos.
3. Que nosotras mismas valoremos este papel.
4. Que tengamos un día libre a la semana, de descanso.
5. Que nos ayuden en casa para lograr todo esto.

6. Conectar con otros grupos y organismos oficiales o no, que nos ayuden y nos den información y orientaciones.
7. Conocer los problemas de salud más frecuentes en el ama de casa, y cómo evitarlos.

### TEMAS DE INVESTIGACION

#### 1. PAPELES DEL AMA DE CASA: "LAS OBLIGACIONES"

##### ACTIVIDADES:

##### 1.1. Fichas:

- a6) - Círculo de las 24 horas del día (Anexo 2)
  - ¿Qué hacemos durante el día, hora a hora?
  - Cuantas horas de trabajo  
de descanso  
de ocio
- b6) - Tareas diarias en casa (Anexo 3)
  - ¿Quién las hace? ¿Por qué? ¿Puede ser de otra manera?

##### 1.2. Leer, comentar e imaginar finales del cuento "La tortuga Clementina" (Anexo 4)

- 1.2.1. Lectura comprensiva
- 1.2.2. Coloquio: Semejanzas entre Clementina y yo
- 1.2.3. ¿Cuál sería el final que yo daría a la historia?

Fotocopias adjuntas.

##### 1.3. Lectura comprensiva sobre el artículo "Humillaciones", de Maruja Torres. (A.5)

- 1.3.1. Dictado de algunos párrafos. Corrección y comentario.
- 1.3.2. Coloquio. Conclusiones personales.
- 1.3.3. Puesta en común.

1.4. Lectura comprensiva de dos cuentos de la colección Letra Grande, de la editorial Popular: "El ausente" de Ana María Matute, y "descansadas" de Carmen Riera. Relatos de Mujeres I y II.

- 1.4.1. Lectura comentada
  - 1.4.2. Coloquio
  - 1.4.3. Resumen del texto
  - 1.4.4. Puesta en común
  - 1.4.5. Conclusiones individuales y grupales
- 1.5. Hacer un mural donde aparezcan los papeles de cada una de nosotras y el tiempo empleado. Trabajos especializados que hacemos: Nutrición, Pediatría, Psicología, Geriatría, Economía, Cocina, etc... y el tiempo empleado. Difundirlo.

## 2. LA EDUCACION DE LA MUJER (¿Toda la vida ha sido así?)

### ACTIVIDADES

2.1. Leer, pensar y comentar por escrito el texto: "La mujer en la historia" (A.6)

- 2.1.1. Lectura individual
- 2.1.2. Lectura en voz alta con comentario de párrafos
- 2.1.3. Discusión en equipo: Análisis y conclusiones
- 2.1.4. Puesta en común y conclusiones grupales

2.2. Hacer una redacción sobre mis recuerdos como hija: diferencias con mis hermanos en costumbres, tareas, expectativas, prohibiciones, juegos, amistades.

- 2.2.1. Lectura y coloquio sobre situaciones generalizables
- 2.2.2. Conclusiones en grupo grande

2.3. Leer y resumir el texto: "Educación de la mujer en la posguerra. (A.7). "Una educación especialmente femenina" de Elena Posa.

2.4. Lectura de "Juan Salvador Gaviota" de R.Bach.

- 2.4.1. Lectura individual en casa.
- 2.4.2. Lectura en voz alta en clase, con comentario de párrafos por la persona que lee.
- 2.4.3. Análisis de personajes. Relaciones. Simbología aplicada a la liberación de la mujer.
- 2.4.4. Resumen y conclusiones.

2.5. Leer y comentar dos textos sobre mujeres actuales. El cambio de educación, y los cambios de los papeles de la mujer:

- Artículo de R. Cantalapiedra: Un día en la vida de Maruja. (Anexo 8)
- Artículo de C. Díez: El lado duro de la igualdad ("El País"). (Anexo 9)

### 3. EL SUELDO DEL AMA DE CASA

#### ACTIVIDADES:

3.1. Averiguar las horas de trabajo diarias, semanales, mensuales anuales, a partir del folleto 10 "¿Qué es?" (Anexo 10).

3.2. Valorarlas a 500 pts. (precio medio de la hora que se paga en el barrio a las asistentas).

3.3. Compararlas en precio, cantidad, etc., con convenios colectivos (ver pauta de matemáticas). (Anexo 11).

3.4. Pensar y hacer una relación de quiénes se benefician del trabajo del ama de casa.

3.5. Realizar el trabajo del Documento: "¿Qué es?" de Plataforma Autónoma Feminista.

3.5.1. Lectura comprensiva en equipos.

3.5.2. Ejercicio de la adivinanza ¿Qué es? (A. 11).

3.5.3. Ejercicio del cálculo de ahorro familiar mediante el precio de las tareas que el ama de casa realiza.

3.5.4. Discusión de las conclusiones y puesta en común.

### 4. NUESTRA SALUD: ENFERMEDADES Y PREVENCIÓN

#### ACTIVIDADES:

4.1. Escribir sobre las enfermedades o problemas médicos que más os preocupan.

4.2. Nervios y depresiones: trastornos mentales.

4.2.1. Estudio del Sistema Nervioso: órganos y funcionamiento. Higiene mental. En libros de Ciencias Naturales de 5º y 6º de E.G.B.

4.2.2. Depresiones: orígenes y tratamientos. Actitudes y actividades preventivas.

#### 4.3. Dolores musculares, articulares y óseos.

- 4.3.1. Estudio del aparato locomotor, músculos y huesos.
- 4.3.2. Lesiones más frecuentes. Su prevención en actividades y nutrición.

#### 4.4. Visita al INSALUD a pedir información sobre estos temas. Prestaciones.

### 5. LOS GRUPOS QUE AYUDAN A LA MUJER

#### ACTIVIDADES:

##### 5.1. Encuentro Intercambio con grupo de Certificado de Orcasitas:

- 5.1.1. Cartas intercambio.
- 5.1.2. Elaboración de poemas (Anexo 13).
- 5.1.3. Lectura en el Salón de Actos.
- 5.1.4. Merienda colectiva.
- 5.1.5. Devolver la visita.

##### 5.2. Contacto con la Asociación de la Mujer del Centro.

5.3. Visita al Instituto de la Mujer a recoger información, y que nos expliquen qué hacen y qué pretenden.

5.4. Escribir cartas a los Reyes y al Congreso para pedir más protección legal para las mujeres.

5.5. Correspondencia con Plataforma Autónoma Feminista para pedir folletos.

### 6. CONCLUSIONES. EN FORMA DE POESIA. (Anexo 14).

#### ACTIVIDADES:

6.1. Hacer un debate en clase sobre la posibilidad de hacer huelga en casa si marido e hijos no colaboran.

6.2. Sacar conclusiones individuales, por equipos y en clase, sobre cada uno de los 5 temas de investigación.

## FAUTA DE MATEMATICAS

### OBJETIVOS:

1. Aportar datos numéricos al análisis sobre el salario de la mujer.
2. Aprender a elaborar cuadros de datos.
3. Reforzar el cálculo de las "4 operaciones".

### ACTIVIDADES:

1. Elegir un puesto de baja cualificación de las tablas salariales de algún convenio colectivo cercano a vosotras ( vuestro, de marido, de hijos...) (A.11)

2. Anotad: Salario bruto anual  
Nº de horas de trabajo anual.

Calculad el coste de una hora de trabajo.

4. Elaborad un cuadro donde aparezcan:

NOMBRES Nº HORAS AÑO VALOR A 500/H VALOR AL PRECIO DE  
LA HORA EN CONVENIO

3. Comparad cada uno de vuestros posibles salarios anuales con los de otras categorías.

6. Refuerzo de cálculo realizando operaciones de las cuatro reglas propuestas por cada uno de nosotros/as.

7. La multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros.

8. Calcular el coste aproximado de poner una lavadora:

- Precio aproximado de una lavadora entre nº de lavados en 10 años.
- Precio de un tambor de detergente entre nº de lavados que se pueden realizar.
- Gasto de luz aproximado por exceso.
- Gasto de agua aproximado por exceso.

9. Elaborar un cuadro de un mes donde aparezcan:

Ropa lavada (prendas o nº lavadoras)	Precio en tinte o en lavandería	Precio de la lavadora en casa	Ahorro
--	------------------------------------	----------------------------------	--------

## PAUTA DE ORTOGRAFIA

Añadimos a continuación una pauta específica sobre reglas básicas de escritura, porque así lo ha demandado el grupo, ante las dificultades que presenta para la mayoría de los alumnos.

La aparición de signos desconocidos: comillas, paréntesis, guiones en textos trabajados. También algunas normas básicas sobre el uso de comas, puntos y ortografía básica.

Hablamos específicamente de ortografía y no en general de Lenguaje, porque las actividades de lenguaje son el tronco fundamental de la mayor parte de las actividades globalizadas en la pauta: expresión oral, expresión escrita personalizada, puesta en común, coloquio, diálogo en grupo pequeño y grande, resumen de textos de imaginación y proyección, dictados, redacciones elaboración de textos-ponencia, etc...

### ACTIVIDADES ESPECIALES DE ORTOGRAFIA:

- 1.- La "M" antes de P y B (campo, cambio).
- 2.- La "B" con otras consonantes: BR - BL (hambre, habla)
- 3.- Verbos terminados en BIR, excepto HERVIR, SERVIR Y VIVIR, y sus compuestos : (convivir, etc..)
- 4.- Terminaciones en -ABA (disfrutABA, fregABA).
- 5.- Frases Interrogativas y Exclamativas. Signos ¿ ? y ¡ ! [Humillaciones (A-5)].
- 6.- El uso de comas, [un día en la vida de Maruja (A-8)]
- 7.- El uso del punto y aparte y punto y seguido, [Arturo y Clementina (A-4)].
- 8.- El uso de puntos suspensivos, [Humillaciones (A-5)]
- 9.- Las comillas, corchetes y paréntesis.
- 10.- El uso del guión en diálogos [Humillaciones (A-5)]

### EVALUACION

El proceso de evaluación, en coherencia con todas las demás fases del núcleo, incluye el nivel de:

- 1.- Autoevaluación.
- 2.- Evaluación del equipo pequeño.
- 3.- Evaluación de los profesores.
- 4.- Evaluación del conjunto de clase.

Tiene el mismo enfoque de participación, trabajo activo, sentido crítico y transformador de la realidad que todos los pasos anteriores y en este también la decisión final no corresponde en exclusiva a ninguno de los miembros individuales del conjunto de la clase. Es más bien una decisión con discusión personal y grupal, tomada tras las consideraciones de todos los participantes, incluidos los profesores.

#### ACTIVIDADES:

1. Lectura y revisión de la ficha de seguimiento y autoevaluación, que se ha ido rellenando en cada actividad y día a lo largo del proceso (A-15) del trabajo personal. Anexo 15.

2. Lectura de las conclusiones de cada tema de investigación, y reflexión connotativa sobre las mismas: ¿Cómo te sientes ahora o te has sentido realizando este trabajo?, ¿Porqué? Trabajo personal. Discusión en equipo. Puesta en común en grupo grande.

3. Elaboración de una Curva de Motivación según los temas de investigación de orden cronológico. (Anexo 16).

- Motivación puntuable de 0 a 10.
- Tareas del Código:
  - Lecturas
  - Objetivos
  - Tema: Tareas del ama de casa  
Sueldo del ama de casa  
Intercambio de Orcasitas Grupo Mujeres  
Educación recibida
  - Trabajo personal y puesta en común del grupo grande

4. Autoevaluación de los tres niveles del trabajo. Se realiza individualmente y se discute en equipo. Se pone en común en Grupo clase.

#### 4.1. NIVEL TAREA

- Trabajos terminados en su fecha
- Trabajos terminados fuera de fecha
- ¿Qué interrogantes de la pauta se te han aclarado y cuáles no?
- Qué objetivos de los planteados:
  - se han conseguido
  - se están consiguiendo
  - no se conseguirán
- ¿Qué actividades te han parecido adecuadas y cuáles no? (para los fines que pretendíamos).

- En las Matemáticas: ¿qué contenidos y operaciones has superado y cuáles no? (Recordar resultados de ejercicios y controles en ficha de seguimiento y autoevaluación).

- Sistema métrico
- Producto y división de unidad seguida de ceros
- Tanto por ciento

- En el trabajo de Lengua: ¿Qué habilidades y contenidos tienes superados y cuáles no?:

- Redacción
- Resumen
- Elaboración de cuentos
- Elaboración de poemas
- Utilización de diccionarios
- Utilización de libros de consulta para sacar datos
- Redacción de cartas de intercambio
- Lectura comprensiva
- Utilización correcta de signos de escritura
- Otros

#### 4.2 NIVEL DE PARTICIPACION

- ¿Cómo y cuánta ha sido mi participación?:
  - En clase diaria. Faltas de asistencia. Porcentaje dentro o fuera del acordado
  - En los trabajos del grupo pequeño
  - En las salidas, actividades extraordinarias, en los Intercambios, en fiestas y actuaciones

#### 4.3 NIVEL DE CONVIVENCIA

- ¿Cómo ha sido mi relación con mis compañeras?:
  - de equipo
  - de clase
  - con profesoras
- ¿Qué problemas se han planteado? ¿Se han resuelto?
- ¿He aportado algo al proceso? ¿Qué?

5.- ¿Qué te ha parecido bien del trabajo de los profesores?:

- En tarea: contenidos, preparación de clases
- En convivencia: relación personal, escucha, trato, conflictos, etc...
- En participación: asistencia y puntualidad. Aportaciones, disponibilidad

¿Qué les pides que mejoren en el próximo trabajo?:

- Tarea
- Convivencia
- Participación

**6.- Evaluación global:**

6.1 Teniendo en cuenta lo que has dicho y te hemos dicho, te parece que tu trabajo global ha sido?:

- Insuficiente
- Suficiente
- Bueno
- Muy bueno

### BIBLIOGRAFIA ANEXO III

1. "Pedagogía de la Comunicación como alternativa". F. Gutiérrez. O.E.I. MADRID 1986
2. "Pedagogía de la Comunicación en una Escuela de Adultos". Equipo pedagógico de C.S. de Hortaleza. O.E.I. MADRID 1985
3. "Educación de Adultos y Acción Participativa". Colectivo de Educación de Adultos de Hortaleza. Ed. Popular. MADRID 1988
4. "La Gramática (H)echa poesía". V. Zaragoza Sesmero. Ed. Popular. MADRID 1987
5. "Técnicas de Dinámica de Grupo". R. Hostie. Ed. ICCE MADRID 1982
6. "Unidad didáctica para chic.o/a.s. (sistema sexo - género)" del Seminario de educación para la Paz - Asociación Pro-derechos humanos en España. MADRID 1988
7. "Relatos de mujeres I - II". Colección Letra Grande. Ed. Popular. MADRID 1988
8. "Arturo y Clementina" Colección a favor de las niñas. Ed. Lumen

**ANEXO IV**

**PROYECTOS DE INNOVACION EN EDUCACION DE ADULTOS**

PROYECTOS DE INNOVACION EN EDUCACION  
BASICA DE ADULTOS

CURSO 1987/88

- ASOCIACION CULTURAL DE ADULTOS DE OPORTO
  - "La Vuelta al Mundo en 40 días".
  - "El Arte como Aventura".
  
- C.E.A.S. ENTREVIAS
  - "Análisis de los modelos sociales y las prácticas de consumo".
  
- C.E.A.S. HORTALEZA
  - "Iniciativa no sexista en Educación de Adultos".
  - "Taller sobre adultos y consumo".
  
- C.E.A.S. VALLECAS
  - "Vallecas: tu entorno, realidad laboral, cultural e histórica".
  - "Adaptación del programa de Educación de Adultos a la Reforma Educativa".
  
- C.E.A.S. VILLAVERDE
  - "Taller de imagen en un Centro de Adultos".
  - "Taller experimental de Física y Química".
  - "Taller de Prensa y Ciencias Sociales".
  
- C.E.P.A. VALDEMORO
  - "El huerto como medio motivador y activo en la educación".

CURSO 1988/89

- C.E.P.A. DON JUAN I
  - "Educación sexual para jóvenes".
  - "Entorno socio-ambiental".
  
- U.P. COLMENAR VIEJO
  - "Educación medio ambiental y ocio alternativo".
  
- ASOCIACION CULTURAL DE ADULTOS DE OPORTO
  - "Miraanda".
  
- ESCUELA POPULAR PROSPERIDAD
  - "Integración de minusválidos físicos en un Centro de Educación de Adultos".
  
- C.E.A.S. TETUAN
  - "La experimentación parte del curriculum de Adultos".
  
- C.E.A.S. ENTREVIAS
  - "Un sistema modular como elemento dinamizador en el diseño curricular en la educación de adultos".
  - "Taller de radio".
  
- ESCUELA POPULAR AULA DE CULTURA VALLE INCLAN
  - "Elaboración de un periódico a través del trabajo interdisciplinar de prensa".
  
- C.E.A.S DE VILLAVERDE
  - "Imagen fija: análisis, lectura crítica y realización".
  - " Prensa y radio".

CURSO 1989/90

- ESCUELA POPULAR PROSPERIDAD

"Trabajo zonal para la integración de minusválidos físicos en un Centro de Adultos".

- C.E.A.S. HORTALEZA

"Estudio crítico de Prensa y Medios de Comunicación y E. creativa".

"Proyecto Taller de Formación Básica y Ocupacional de Fontanería para Jóvenes".

- C.E.P.A. AGUSTINA DE ARAGON

"La Educación de Adultos una investigación abierta".

- C.E.P.A. FUENCARRAL

" Proyecto de Integración Escolar".

- C.E.A.S. TETUAN

"Artesanía y cultura".

- C.E.A.S. VALLECAS

"El lenguaje del olfato".

- C.E.A.S. VILLVERDE

"Proyecto de Prensa y Ciencias Sociales".

"Artes Aplicadas".

Nota: Estos proyectos recibieron subvención de la Comunidad de Madrid dentro del Programa de Ayudas a la Innovación Educativa.