

# HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR/A DE PERSONAS ADULTAS

Begoña Rumbo Arcas  
Universidad de A Coruña

## Resumen

El objetivo de esta comunicación es analizar cómo ha sido, hasta el momento actual, la formación de los educadores de personas adultas, y ver hasta qué punto esa formación es suficiente para atender a las demandas educativas de este colectivo. De esta forma, nuestra primera aproximación al tema es preguntarnos si realmente los educadores de este colectivo no necesitan de ninguna formación específica y, por tanto, para ser un/a educador/a de personas adultas es suficiente con tener cierta experiencia docente con niños/as o adolescentes y dominar una/as disciplina/as o, por el contrario, al igual que sucede en otros niveles educativos, junto con el contenido disciplinar, el educador/a de personas adultas debería poseer también otro tipo de “conocimientos profesionales” que les capaciten para el desarrollo de su labor educadora.

Por ello, en primer lugar, analizaremos el concepto de la enseñanza como profesión y el concepto de la profesionalización de los educadores en general; en segundo lugar, reflexionaremos sobre los aspectos más específicos de la formación de los educadores de personas adultas. Nuestra hipótesis de partida es que los docentes de personas adultas, la igual que los profesores de otros niveles educativos, necesitan de una formación específica para desarrollar su tarea educativa.

Descriptores: profesión, profesionalización, conocimientos profesionales, modelos de formación.

## 1. La enseñanza como profesión

La mayoría de las discusiones que se han llevado a cabo sobre la enseñanza como profesión, han intentado aclarar en qué medida la enseñanza cumple los criterios normalmente utilizados para distinguir entre las ocupaciones profesionales y las que no lo son.

Esta circunstancia ha llevado a muchos autores a considerar el trabajo docente en el marco de referencia de las que, tradicionalmente, se definían como profesiones (la medicina o la abogacía), llegando a la conclusión de que la enseñanza es una semiprofesión (Fernández Pérez, 1988; Thomas, 1982), al no cumplir con los criterios que han sido aceptados, unánimemente, como definatorios de una profesión. Pero, ¿cuáles son esos criterios?

Autores como Hoyle, 1980; Fernández Pérez, 1988 y Hernández Sancho, 1993, han coincidido en señalar los siguientes:

- \* Una profesión desempeña un papel importante en la configuración de la política pública, en el control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales individuales y tiene un alto grado de autonomía respecto al Estado.
- \* Una profesión desempeña una función social importante y necesita de un reconocimiento social del servicio que presta a los ciudadanos.

- \* El ejercicio de dicha función requiere un grado considerable de habilidad.
- \* La habilidad se ejercita en situaciones en las que se producen nuevos problemas a solucionar.
- \* Aunque el conocimiento obtenido a través de la experiencia es importante, es insuficiente, y necesita de un saber específico que distinga a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen.
- \* La adquisición de ese conocimiento requiere de una preparación especializada, normalmente de larga duración.
- \* Este período de formación implica la socialización en los valores profesionales.
- \* Estos valores tienen a centrarse en la predominancia de los intereses del cliente y a expresarse en un código ético.

La posesión de estos criterios convierte a las ocupaciones en profesiones. Por el contrario, la ausencia o no cumplimiento de alguno/s de ellos, pone en entredicho el valor profesional de la tarea laboral desempeñada.

En este último caso, se encuentra la tarea de enseñar, al comprobar que en el trabajo docente, siguiendo a Carr y Kemmis (1988):

a) La teoría y la investigación no desempeñan un papel tan destacado como en otras profesiones. La creencia tan generalizada, entre el cuerpo docente, que con la experiencia se aprende a ser mejor profesional, corrobora este hecho.

b) La relación entre los profesores y sus "clientes" no parece tan definida como en otras profesiones. No parece evidente que los únicos "clientes" del profesor sean sólo los estudiantes: la administración educativa y la comunidad reclaman, igualmente, la consideración de legítimos "clientes".

c) La supuesta generalización del conocimiento profesional que la sustenta. Todo el mundo parece saber de educación.

d) La falta de autonomía del profesor para la toma de decisiones en la realidad educativa en la que actúa. Las exigencias institucionales, políticas y sociales condicionan el trabajo docente. De ahí que se aluda a la enseñanza como una "profesionalidad compartida" (Gimeno, 1993).

Por ello, podría afirmarse que la enseñanza es una ocupación que aspira a la profesionalización (Sáez Carreras, 1996), entendiendo ésta a un doble nivel. Desde el punto de vista social, sería el proceso por el cual una ocupación gana un status público y de reconocimiento social. Desde el punto de vista formativo, la "profesionalización" sería *"el proceso por el que los profesores adquieren el conocimiento y las habilidades esenciales para una buena práctica profesional en cada etapa de su carrera docente"* (Hoyle, 1980:42).

Siguiendo con esta línea de discurso, ¿hasta qué punto la educación de personas adultas se acerca o se aleja de esa doble profesionalización?

## **2. La desprofesionalización de la enseñanza de personas adultas**

Si se cuestiona que la tarea de enseñar es una profesión, no cabe duda que la tarea de enseñar a las personas adultas está todavía, si ello es posible, más desprofesionalizada. Varias circunstancias ponen en evidencia esta situación.

La primera de ellas, se remonta a la forma en que ha sido concebida esta realidad educativa, cuyos orígenes hay que situarlos en el contexto de analfabetismo que vivía España a principios de siglo. De esta forma, la educación de personas adultas se convierte en el principal instrumento que tiene el Estado para solventar este problema, reclutando para la tarea alfabetizadora, maestros que estaban ejerciendo su docencia con niños y adolescentes.

Este pasado histórico, ha contribuido y fortalecido el mantenimiento de una concepción recuperadora o compensadora de la educación de personas adultas. Además, ha tenido unas repercusiones muy importantes en la imagen profesional y en la formación de sus educadores por dos motivos:

a) Se generalizó la creencia de que los principios pedagógicos y los métodos educativos utilizados en la educación de los niños y adolescentes eran igualmente válidos a la hora de ayudar a las personas adultas a aprender.

b) Se extendió la idea de que el conocimiento y desarrollo profesional del educador/a de adultos/as era innecesario. Su rol se restringía a enseñar a contar, leer y escribir.

Un segundo aspecto que ha influido negativamente en la profesionalización de la enseñanza de personas adultas viene determinado por la confusión terminológica que existe respecto a este ámbito educativo (educación permanente, educación recurrente, educación no formal, alfabetización, etc). Confusión que se ha extendido a la hora de definir a las personas encargadas de esta labor docente.

De esta manera, para referirnos a esa figura profesional se han utilizado una gran cantidad de términos, desde “el educador/a de personas adultas”, hasta animador/a, orientador/a, guía o tutor/a. Muy raramente, cuando nos referimos a este colectivo, utilizamos el término “profesor/a”<sup>1</sup>.

Sin embargo, la utilización de estos términos no es ideológica y neutral sino que, por el contrario, lleva implícita una imagen social que se relaciona con el grado de profesionalidad. Así, por ejemplo, para referirnos a las personas encargadas de la docencia universitaria, de las que raramente se cuestiona la profesionalidad, las denominamos profesores/as y no educadores, y menos aún, animadores<sup>2</sup>.

El tercer aspecto que me gustaría resaltar y que está afectando a la profesionalidad del profesor/a de personas adultas está relacionado con la pluralidad de prácticas educativas que

---

<sup>1</sup> La razón de ello puede deberse a la identificación del término “profesor/a” con una concepción tradicional de entender la tarea educativa, anclada en los valores tradicionales de autoridad y de superioridad con respecto al alumnado, de transmisor de información... Aspectos que entrarían en contradicción con los nuevos valores de la educación de las personas adultas, más próximos a la educación liberadora que a la educación bancaria (Freire, 1992).

<sup>2</sup> Consecuentemente, para evitar caer en las trampas del propio lenguaje, se debería explicitar las razones que llevan a utilizar uno u otro término. En mi caso, utilizaré los términos educador, profesor o docente, como sinónimos, para evitar la saturación que puede suponer utilizar el mismo término siempre.

se engloban bajo el rótulo de la educación de personas adultas. Indiscutiblemente, éstas reflejan la riqueza formativa de este ámbito. Pero para el tema que nos ocupa, este hecho se ha convertido en un problema: al no existir un perfil único de educador/a de personas adultas, su trayectoria de formación es extremadamente variada<sup>3</sup>.

Un cuarto aspecto, que me ocupa y preocupa en este apartado, es el referido a la relación entre la imagen social de una profesión, sus procesos de formación y el sistema de recompensas. Cuanto mayor es el prestigio social de una profesión, más exigentes son sus sistemas de formación y mayores sus recompensas materiales.

El salario y las formas de formación de las personas que trabajan en la educación de personas adultas es muy heterogéneo. De esta manera nos encontramos, desde el/la profesor/a voluntario/a, que no percibe remuneración económica por su trabajo y cuya tarea está impulsada por fines meramente asistenciales<sup>4</sup>; hasta el profesorado colaborador, que percibe una pequeña gratificación económica por su esporádica tarea docente; y los docentes con dedicación exclusiva, generalmente con formación universitaria, que perciben un salario correspondiente a su dedicación.

Además, el prestigio de una profesión se relaciona con otros dos aspectos: la imagen que la sociedad tiene de ella; y el sexo<sup>5</sup> y procedencia socioeconómica de los destinatarios que reciben esa formación.

En principio, la identificación socio-política de la educación de personas adultas con las personas analfabetas, los fracasados escolares, los parados... no sería objeto de crítica, si realmente se tuviera conciencia de la importante función social que cumple, en un mundo en el que van en aumento las desigualdades sociales, culturales y económicas.

Sin embargo, sospecho que, la concepción compensadora y recuperadora de la E. A y su asociación inmediata con unos destinatarios “desvalidos”, ha contribuido a mantener en una situación de marginalidad permanente a la educación de personas adultas, con respecto a los demás niveles educativos, lo que a su vez ha repercutido en la desprofesionalización de sus educadores.

Afortunadamente, en estos últimos años, la imagen de la educación de personas adultas ha ido cambiando: de una educación marginal destinada a “unos pocos”, se ha convertido en una educación necesaria para todas las personas.

El avance de las investigaciones académicas en este campo de estudio y los cambios económicos, tecnológicos y sociales de los últimos años, exigen una nueva forma de entender la educación de personas adultas y, consecuentemente, empieza a ser demandada una formación específica para su profesorado.

---

<sup>3</sup> Comparándola con la homogeneización de la formación universitaria de los arquitectos, médicos o de otros profesionales.

<sup>4</sup> Hoy en día, muchos jóvenes realizan tareas de este tipo aunque con fines diferentes a los tradicionalmente “asistenciales”. Bien porque están haciendo el servicio social substitutorio, bien porque están en paro y así, pueden adquirir cierta experiencia en el campo laboral y conseguir posteriormente un empleo.

<sup>5</sup> Por ejemplo, la feminización de una carrera universitaria repercute en su imagen social .

### **3. De la desprofesionalización a la profesionalización del profesorado de personas adultas**

Un paso previo en el análisis de la profesionalización/formación del profesor/a de personas adultas requiere considerar, por una parte, los diferentes perfiles profesionales del educador/a de personas adultas; y, por otro lado, el conocimiento profesional que debería poseer el docente de personas adultas.

#### **3.1. ¿Un perfil de profesor de personas adultas?**

En la enseñanza de las personas adultas confluyen una gran variedad de profesionales. Por ello, más que hablar de un perfil de profesores de personas adultas, debemos hablar de una multiplicidad profesional.

De esta manera, siguiendo a Marzo y Figueras (1990:170-172) nos encontramos diferentes tipologías de profesorado:

#### **A) Según el ámbito de intervención**

##### *1. Educación para el trabajo*

- \* Docentes funcionarios que trabaja en Institutos de Secundaria o Centros de Formación Profesional.
- \* Profesorado contratado que trabaja impartiendo cursos de formación ocupacional, generalmente, con dedicación parcial.

##### *2. Educación Básica*

El cuerpo profesional encargado de este ámbito está constituido preferentemente por maestros/as licenciados/as, colaboradores y voluntarios/as<sup>6</sup>.

##### *3. Animación Sociocultural*

- \* Colaboradores que trabajan para los ayuntamientos.
- \* Voluntarios/as pertenecientes a organizaciones altruistas.

#### **B) En cuanto al nivel de formación:**

- \* Educadores con titulación universitaria de ciclo medio, fundamentalmente, magisterio.
- \* Educadores con titulación superior: licenciados en Pedagogía, Psicología...
- \* Educadores con titulación oficial de F.P.
- \* Educadores sin ningún tipo de formación oficial o universitaria.

#### **C) Con relación al tiempo de dedicación:**

---

<sup>6</sup> La mayoría de realizaciones en esta campo corresponden a:

\*Los encargados de la E.P.A del MEC o de los correspondientes Departamentos de las diferentes autonomías son profesores mayoritariamente funcionarios.

\*Las personas encargadas de las actividades educativas de adultos/as promovidas por los diferentes ayuntamientos suelen ser maestros/as funcionarios/as propios o personal contratado específicamente para tal fin.

\*En las actividades educativas desarrolladas por determinados colectivos sociales sin ánimo de lucro como, por ejemplo, asociaciones de vecinos, el profesorado está formado mayoritariamente por voluntarios o colaboradores a tiempo parcial.

- Con dedicación exclusiva
- Con dedicación parcial

Una cuestión que con frecuencia se plantean los especialistas es el de si la E.A debe ser una labor de profesionales a tiempo completo o a tiempo parcial. Autores como Paz (1986:27) optan por un profesional con dedicación exclusiva, argumentando que sólo así es posible tener las cualidades personales y el grado de formación específico necesarios para desarrollar bien su papel. A pesar de ello, no niega la participación de monitores, colaboradores ocasionales o profesionales de otros campos. No obstante, conviene tener en cuenta que la dedicación educacional de éstos sectores, no siempre supone una toma de conciencia sobre el rol docente que están desempeñando.

Pues, la profesionalidad del docente de personas adultas se asienta en un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que son necesarios poseer para poder adaptar la tarea educativa a las características psicológicas, sociales y culturales de las personas adultas (Villanueva, 1987).

### 3.2. El conocimiento profesional de la enseñanza de personas adultas

Las cualidades específicas de los destinatarios de la educación de personas adultas, demandan del profesorado, independientemente del ámbito al que se dediquen, la necesidad de aprender unos conocimientos que enriquezcan su tarea educativa. Porque, aunque no exista un único perfil de profesor/a de personas adultas, todos tienen algo en común: su responsabilidad docente en la formación de las personas adultas.

Pero, ¿ en qué consiste este conocimiento?.

En 1972, la III Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas, celebrada en Tokio, planteaba la necesidad de una formación centrada en 4 aspectos fundamentales: conocimiento de los adultos y su ambiente, una competencia en lo que se refiere a los elementos del contenido de los programas, una capacidad para poner en práctica los métodos más adecuados, y una formación psicopedagógica (Lowe, 1978:189).

Desde el campo de la didáctica, en sus análisis sobre la profesionalidad de la enseñanza, Shulman (1987), propone seis tipos de conocimientos que son necesarios poseer en el desempeño de la profesión docente:

1. Conocimiento filosófico-histórico (los fines de la educación, valores y su significado filosófico e histórico).
2. Conocimiento del contenido que va a ser enseñado.
3. Conocimiento del curriculum que le ayude al educador a entender sus problemas de su actividad docente
4. Conocimiento de los alumnos, de sus características psicosociales.
5. Conocimiento del contexto organizativo en el que se desarrolla la enseñanza.
6. Conocimiento didáctico del contenido, es decir, "... las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a los estudiantes" (cit.p. Marcelo 1993:158).

Si siguiendo la clasificación hecha por Shulman, será este último conocimiento el que capacita al profesorado para transformar lo que sabemos en conocimiento comprensible para

las personas adultas. Conocimiento que se construye "con" y "sobre" los otros cinco mencionados con anterioridad, y a los que se deben añadir dos más: el conocimiento que se deriva de la experiencia docente; y el conocimiento personal, producto de las creencias del profesorado respecto a los estudiantes, las materias, los ambientes de enseñanza, los procesos didácticos, etc.

Una vía para transformar el conocimiento de lo que va a ser enseñado en conocimiento enseñable, es reflexionar sobre lo que hacemos en clase, lo qué transmitimos, cómo lo transmitimos, cómo aprenden los alumnos, etc. Porque lo que uno hace y cómo lo hace, depende de la comprensión de lo que va a ser enseñado y de lo que va a ser aprendido, de los procesos y métodos que utilizamos para ello y del por qué ocurre así y no de otro modo.

#### **4. Modelos de formación y desarrollo profesional del profesorado de personas adultas.**

Hablar de la formación y desarrollo profesional de los/as profesores/as de educación de personas adultas exige acercarnos a los diferentes modelos de formación que se han venido aplicando en la formación del profesorado.

En este sentido, siguiendo a Sáez Carreras (1997), podemos distinguir dos grandes modelos de formación, los cuales, implícitamente, suponen una forma diferente de entender el rol profesional de los profesores:

1. El modelo tecnoacadémico, asentado en la racionalidad técnica (Schön, 1992), reduce la noción de formación a un conjunto de teorías, prescripciones y técnicas, elaboradas por expertos, para ser transmitidas a los educadores que, una vez terminada su etapa preparatoria, las aplicaran a su actividad profesional. Parte del supuesto de que los problemas de la práctica se resuelven a partir de la aplicación de unas teorías que, por otra parte, nada tienen que ver con el contexto en que se desarrolla el trabajo educativo. El proceso de formación se organiza en función de unos resultados medibles, que determinan la competencia profesional (Ferry, 1991).

En este modelo, el rol profesional del educador/a de personas adultas se limita a la mera transmisión de información. Se trata de enseñar al que no sabe, independientemente de las circunstancias psicológicas, sociales, económicas y culturales de las personas adultas, cuya tarea es escuchar, pasivamente, a la incuestionable autoridad pedagógica representada por la figura del profesor/a.

Este modelo ha sido el más extendido entre el profesorado en general y, en particular, en la formación de los docentes de personas adultas en ejercicio (cuando ésta existe). Se trata de asistir a una serie de cursos, generalmente cortos y, sin ninguna conexión con las necesidades o problemas específicos de los contextos diferentes en que los profesores ejercen su tarea docente.

2. El modelo práctico/reflexivo, asentado en la racionalidad práctica, ha ido en los últimos años ganando consenso entre los que nos dedicamos a formar a futuros educadores presentándose, en numerosas ocasiones, como la mejor vía de formación (Davini, 1995).

Este modelo formativo parte de una premisa fundamental: formarse significa aprender continuamente. Según Ferry (1991:83) con este modelo se trata de aprender a tomar

decisiones para hacer frente a las situaciones imprevistas, cambiantes y complejas que implica la práctica educativa.

Por tanto, el enseñante en formación, no sólo debe tener unos conocimientos teóricos que le den las claves para poder conocer e interpretar la realidad en la que va a trabajar; sino que debe ejercitarse en el análisis y cuestionamiento del trabajo educativo superando, de esta forma, la posible alienación, burocratización e inercia de las tradiciones<sup>7</sup> pues “si los docentes no desarrollan el juicio y la observación para interpretar sus rutinas, están condenados a ser superados por ellas” (Davini, 1995:71).

Para ello, el mejor camino para que los/as profesores/as perfeccionen su profesionalidad como docentes de personas adultas, es reflexionando críticamente en la acción y sobre la acción. De esta forma, la racionalidad práctica (Schön, 1992), se convierte en la principal fuente de conocimiento profesional al potenciar, a través de los procesos de reflexión y diálogo, la autonomía del docente, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

#### **4.1. Situación actual de la formación y el desarrollo profesional del profesorado de personas adultas en España**

La inclusión de la educación de personas adultas en los estudios universitarios de Educación Social, ha sido un paso muy importante de cara, no sólo a su reconocimiento social, sino también, para la formación de los profesionales que la van a ejercitar. Pues se podría decir que hasta 1991, en que se aprueba esta titulación universitaria (BOE de 10 de octubre), apenas existía una formación específica que iniciara al docente de personas adultas en el ejercicio de su actividad profesional.

No obstante, la tendencia a incluir la formación específica de los educadores de adultos en la universidad, no ha estado exenta de fuertes controversias teóricas y prácticas.

Un importante debate entre los teóricos de la Educación de Personas Adultas es el referido a si debe o no debe ser una titulación universitaria propia. Ante esto, nos encontramos con dos argumentos: los que están a favor de una titulación propia, al considerar que la E.A posee un cuerpo teórico-práctico con identidad suficiente; y los que sostienen que la E.A debería formar parte del currículum oficial del diplomado de maestro, pues tal y como está la evolución demográfica, es posible que, en años futuros, los/as maestros/as de primaria tengan que encargarse de este ámbito educativo.

Otro debate que ha generado la inclusión de la educación de personas adultas en la universidad tiene que ver con la sospecha respecto al grado de cualificación que se adquiere con la educación académica. Pues al parecer, no tiene porque existir una correspondencia entre el conocimiento académico y las destrezas que se necesitan para resolver los problemas que se le plantean a los profesionales en la práctica (Collins, 1990). Consiguientemente, la inclusión de la educación de personas adultas en la universidad, profesionalizara o desprofesionalizara a los docentes, dependiendo del modelo formativo por el que se opte.

En todo caso, la formación universitaria de los futuros docentes de personas adultas debe tener en cuenta, al menos, dos cuestiones:

---

<sup>7</sup> Producto de su experiencia escolar y docente.

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

En este aspecto, los formadores universitarios deberíamos reconocer la condición de adultas de las personas que estamos formando. En este sentido, me parece importante recalcar la coherencia que debe existir entre la manera de formar a los educadores de personas adultas y lo que se enseña en la formación.

El formador universitario de los docentes de personas adultas debe ser un conocedor, no sólo de este campo teórico de conocimiento, sino también de la metodología que posibilita los aprendizajes de las personas adultas, aplicándola a sus clases universitarias. Pero este hecho, en numerosas ocasiones, choca con la rigidez de la estructura académica universitaria, lo que nos lleva a afirmar que el formador debería ser formado.

2. La formación inicial, aunque importante, es insuficiente. Hoy en día es bien sabido que todo profesional debe estar comprometido en un largo proceso formativo. Por ello, es necesario potenciar la necesidad de formación entre los docentes en ejercicio.

En esta dirección, los formadores debemos considerar la multiplicidad de educadores que participan en este sector educativo y solventar la fragmentación e incomunicación profesional existente entre ellos mediante la formación de equipos multiprofesionales (integrados por un tutor especialista en educación de personas adultas y los profesores que trabajan en los diferentes ámbitos de la E.A).

Para finalizar, quisiera resaltar que el compromiso con la formación de los profesores de personas adultas reclama:

1. Un reconocimiento social e institucional de la función del educador /a de personas adultas.
2. Contar con los recursos económicos, personales y materiales necesarios para diseñar programas de formación.
3. Considerar que los principales protagonistas de la formación son los/las profesores/as de personas adultas. Consecuentemente, no son consumidores de formación, sino sujetos activos que buscan alternativas y soluciones a los problemas que la realidad educativa les plantea. La formación es una transacción entre iguales.
4. La metodología a seguir en los programas de formación deberá ayudar a los docentes a reflexionar sobre el porqué de sus actuaciones.
5. El formador no es un instructor que dé recetas, sino un miembro más del equipo multiprofesional. Su tarea no es sustituir al profesor/a en su labor docente, si no asesorarlo/a, fomentando la necesidad del cuestionamiento sistemático de la enseñanza impartida, mediante técnicas favorezcan la práctica reflexiva: investigación-acción, biografías, métodos de triángulación, etc.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Carr, W y Kemmis, S** (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la Formación del Profesor. Barcelona: Martínez Roca.

**Collins, R** (1990). *Changing conceptions in the sociology of professions.* En **R. Torstendall y M. Burrage (Eds.),** The formation of professions. Knowledge, State and Strategy (pp. 11-23). London: Sage Publicaciones.

**Davini, C** (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. B. Aires/ Barcelona: Paidós/ Cuestiones de Educación

**Fernández Pérez, M** (1988). La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española.

**Ferry, G** (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. B. Aires/ Barcelona: Paidós/Ecuador.

**Freire, P** (1992). Pedagogía del oprimido. Madrid: S.XXI.

**Gimeno Sacristán, J** (1993). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores.* En **F. Imbernon (Coord.),** La Formación Permanente del Profesorado en los países de la CEE (pp 53-93). Barcelona: Horsori.

**Hernández, F y Sancho, J. M** (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós.

**Hoyle, E** (1980). *Professionalization and deprofessionalization in education.* En **E. Hoyle y J. Megarry (Eds.),** Professional Development of teachers (pp 42-54). London: Kogan Page.

**Lowe, J** (1978). La educación de adultos: perspectivas mundiales. París: Unesco.

**Marcelo, C** (1993b): *Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.* En **L. Montero Mesa, y J. M. Vez Jeremías (Eds.),** Las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado (pp 151-185). Santiago de Compostela: Tórculo

**Marzo, A y Figueras, J.M** (1990). Educación de adultos. Situación actual y perspectivas. Barcelona: Horsori.

**Paz Fernández, J** (1986). Instituciones educativas para adultos en España. Madrid: H. Seco Olea.

**Sáez Carreras, J** (1996). *La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias*. En **J. A López Herrerías (Coord.)**, El educador social: líneas de formación y de actuación (pp.11-21). Madrid: Guillermo Mirecki.

**Sáez Carreras, J** (1997). *El educador Social: Formación y Profesión*. En I Encuentros de E. Social da Universidade da Coruña (21 de Noviembre de 1997) (documento policopiado).

**Schön, D** (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/ MEC.

**Shulman, L** (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 1, Vº 57, 1-22.

**Shulman, L** (1993). *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching*. En **L. Montero y J. M. Vez (Eds.)**, Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado(I) (pp 53-71). Santiago: Tórculo.

**Thomas, R** (1982). The Teacher's Profession. Washington: University Press of America Inc.

**Villanueva Bea, P** (1987). La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectivas de cambio. Valencia:Promolibro.