

Determinación de las competencias del educador de adultos en el contexto de su práctica cotidiana

Jorge Jeria

NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY / DEKALB, ILLINOIS, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
jjeria@niu.edu



Fotografía: Archivo

Introducción

En los últimos diez años América Latina se ha caracterizado por tener una mayor inversión gubernamental en educación y una mayor cobertura del sistema educativo; sin embargo, la educación de adultos representa solamente un tres por ciento del total de los gastos educativos de la re-

gión. Un resultado general de estas nuevas políticas es que la mayoría de los programas dedicados a la educación, incluyendo a la educación de adultos, son visualizados teniendo en mente la reducción de gastos públicos en el sector social.

El tema de las competencias del educador de

jóvenes adultos ha ganado notoriedad por varias razones. La primera de ellas es el interés por el costo y la eficiencia de los servicios prestados en el área educacional; la segunda, la tendencia a establecer normativas con respecto a una serie de destrezas consideradas deseables en los aprendizajes de los adultos; y tercera, la importancia concedida a una gestión pedagógica que permita obtener información sobre el trabajo desempeñado por los educadores.

Considerando lo anterior, no es posible definir completamente el conjunto de competencias deseables, y por ende poder distinguir qué educadores son competentes y quiénes no. Sin embargo, sí es posible aproximarse a un ideal de competencias que permita un desempeño apropiado.

En este trabajo se plantea una serie de problemas relacionados con la generalización de las competencias de los educadores de adultos, la identificación de las competencias deseables a la luz de documentos internacionales, las diferencias determinadas por la práctica educativa, y el establecimiento de categorías de competencias deseables en todo educador de adultos.

Dificultades para proponer un padrón de competencias

Se pueden distinguir tres problemas generales sobre las dificultades para llegar a establecer un padrón común de competencias. El primero de ellos se debe a que las condiciones de trabajo no son siempre óptimas ni son las mismas, los recursos económicos destinados a su práctica son mínimos y variables, el educador puede estar trabajando con dedicación exclusiva o a tiempos parciales (y esto puede influir en la consolidación de sus competencias), y las políticas sobre educación de adultos cambian de un lugar a otro (por ejemplo, muchos programas gubernamentales son simplemente compensatorios, en tanto que muchos proyectos independientes se proponen la movilidad social de los participantes). Es muy importante, entonces, saber en qué lugar y en qué condiciones se está trabajando.

Un segundo problema que se plantea es la noción misma de lo que es una competencia. ¿Esta-

mos hablando de tener conocimientos, de manejarlos, de contar con las herramientas pedagógicas para trabajar eficaz y eficientemente con un grupo de adultos, para conducirnos como educadores independientes?

Un tercer problema tiene que ver con los incentivos con que se cuente en el trabajo, pues esto tiene que ver con que el educador obtenga mejor información, logre mejor preparación y mejor desempeño laboral.

La fragmentación de la práctica de la educación de adultos

No es posible hablar de los educadores de adultos como un todo homogéneo, ya que su práctica se encuentra fragmentada. Los programas son muy diferentes unos de otros, los grupos de participantes son así mismo diferentes, existen diferencias políticas e ideológicas importantes de un proyecto a otro; todo ello ha sido objeto de numerosos debates y posiciones teóricas. Hay una gran diversidad de actores, ministerios, agrupaciones sociales, de salud, agricultura, vivienda y otros, incluyendo la industria, asociaciones y organizaciones no gubernamentales. Este punto es importante entre otras cosas porque permite poca claridad estratégica en el momento de establecer políticas y de asignar recursos y porque influye también en la descoordinación de programas, constantes duplicaciones y la visión que se tiene de que los programas dedicados a adultos tienen un bajo perfil de relevancia educacional y resultan de poca utilidad. Por otra parte, en educación de adultos se trabaja con profesores que ganan bajos salarios, están insuficientemente preparados y son a menudo reemplazados por voluntarios poco interesados en la calidad de la enseñanza y con un bajo interés en la evaluación de los resultados.

Este escenario no ha variado mayormente en los últimos años, aunque varias iniciativas han aparecido últimamente. A pesar de ellas, puede decirse que la educación de adultos continúa por un camino de indecisiones y dificultades con miras a cumplir con las proposiciones de CONFINTEA v (1997). Su seguimiento arrojó un balance muy desigual en la reunión de Tailandia (2003).

Las competencias deseables a la luz de documentos internacionales

La consideración de una serie de documentos internacionales nos permite identificar los objetivos más importantes de una educación de adultos en un mundo globalizado, competitivo y profundamente desigual. Si bien tales documentos no especifican un conjunto ideal de competencias, su lectura nos permite obtener indicadores generales relevantes para el quehacer educativo.

Posiblemente el documento más importante es *Educación para Todos* (ver INEA, 2000), que dio lugar a tantas críticas con respecto a la equidad en la educación y al concepto de educación para toda la vida, y que suscitó una gran cantidad de declaraciones y reuniones en los años siguientes.

El informe Delors de 1997 proporciona un punto de partida general con las nociones de los cuatro pilares del conocimiento en la educación, siendo uno de ellos la educación para toda la vida. Otro antecedente lo proporciona el documento CEPAL UNESCO (1992) para América Latina que plantea un cambio radical en la formación de recursos humanos especialmente orientado a una economía cambiante en la cual los conocimientos juegan un papel importante en un modelo de educación para toda la vida; se hace un énfasis especial en el uso y desarrollo de tecnologías tanto en el aprendizaje como en la formación laboral de los adultos.

Un tercer documento importante lo constituye la declaración preparatoria de América Latina para CONFITEA V (ver INEA, 2000), donde ya se habla de aprendizajes globales. En este documento se insiste en la necesidad de que las personas fortalezcan su capacidad para desarrollar un pensamiento crítico y creativo indispensable para el aprendizaje permanente así como las competencias cognitivas y sociales indispensables para en-



Fotografía: Archivo

frentar cambios laborales durante toda la vida. En este mismo documento se destaca en forma tímida un párrafo sobre la preparación de docentes indicándose que, en general, éstos no exhiben propuestas para mejorar su rendimiento.

Otros documentos y artículos plantean en general cuáles son las condiciones deseables a encontrar en la educación de adultos, siendo una de las principales el papel que juegan los conocimientos en una sociedad globalizada, contextualizados en una educación para toda la vida, que tenga al mismo tiempo una visión crítica con capacidad de entender realidades subjetivas asociadas a la situación en que se vive. Así también se entiende que esta educación será de participación democrática, unida como es el caso de los adultos al mundo del trabajo y a su entorno social. Un último aspecto, probablemente el más pro-

blemático, es el uso del concepto de capital social en el aprendizaje; el capital social es definido como el conjunto de normas, relaciones y conexiones sociales que se dan dentro de una comunidad y que es válido como forma de conocimiento.

La consideración de documentos y trabajos internacionales nos ayuda a perfilar un conjunto de competencias y de condiciones para que un educador se desempeñe de manera efectiva, así como los contenidos curriculares de los estudios aprendidos por los adultos.

Por desgracia las condiciones pedagógicas son muy poco explicitadas en los documentos anteriores, ya que para ello se requiere ir más allá de las generalidades de la política educacional. La consideración de tales condiciones es indispensable para llegar al diseño de competencias, mismas que pueden ser desarrolladas a través de programas de desarrollo profesional de los docentes.

Las condiciones pedagógicas como antecedente para definir competencias

Los diferentes modelos de la actividad pedagógica permiten entender cómo se puede llegar a ser competente en la actividad. Se indica por ejemplo que hay varias dimensiones en el desarrollo profesional docente: dimensiones pedagógicas que permiten mejorar determinadas áreas en el currículo, destrezas en la conducción de una clase, un mayor desarrollo cognitivo que mejora las estrategias para alcanzar los propósitos educativos, obtener información y ampliar el conocimiento, el desarrollo teórico a partir de una reflexión sobre la práctica que permite alcanzar una mayor comprensión de sí mismo, etc.

Quizás una de las características más interesantes de un educador se refiere a que su conducta profesional no está solamente determinada por el contexto en que trabaja sino también por la historia de vida del docente mismo. La biografía del educador es especialmente importante en la edad adulta: su trabajo con adultos está muy influido por la condición misma del educador.

De acuerdo con Dreyfus y Dreyfus se pueden

definir cuatro categorías de desarrollo profesional del educador de adultos que permiten pensar en las competencias deseables.

La primera es la del principiante, en el cual la normatividad de la clase es importante y el uso de preguntas y respuestas elaboradas con anticipación son parte del proceso de aprendizaje. En este caso hay muy poca autonomía por parte del educador en cuanto al manejo del conocimiento y la práctica misma del proceso enseñanza- aprendizaje.

La segunda es la del principiante avanzado en la cual comienza a darse la resolución de conflictos al interior de la clase. Requiere de una autoridad mayor del educador, lo cual le permite entender la heterogeneidad de un grupo social y reaccionar al conocimiento de diferente manera; en algunos casos es posible incluso provocar conflictos utilizables en el proceso educativo.

La tercera categoría implica un nivel de competencias más avanzado en el que el educador escoge en forma consciente el material a trabajar en una sala de clases y diseña los fines y objetivos que pretende alcanzar. En este caso hay una relación lógica entre las actividades a seguir y lo que se pretende alcanzar.

La cuarta sería la de un profesional experto, en la cual no sólo converge el aspecto profesional sino la experiencia de vida para dar una forma de trabajo que es única o diferente de los postulados tradicionales de la teoría. Esta manera de trabajar no se presenta a los educandos como una forma automática de aprender sino como una serie de opciones que pueden ser escogidas por los participantes.

Recomendaciones para la acción

Siempre que se trate de diseñar un conjunto de competencias para el educador de adultos, es necesario tomar en cuenta que:

1. Las competencias de un educador de adultos están enmarcadas en una diversidad política producto de una práctica diversa, desconectada, y que se desarrolla en numerosos ambientes, en su mayoría ligada a las apremiantes necesidades vitales de los adultos.

2. El concepto de competencia está atravesado por un discurso crítico ideológico-político que sostiene que la educación de los adultos está destinada a compensar temporalmente un déficit de los sistemas educativos imperantes.
3. Bajo este discurso ambiguo se esconden prácticas concretas de acuerdo con las cuales trabajan tanto los educadores populares como el sector gubernamental, en programas y proyectos que van desde la alfabetización hasta la movilización social.
4. La lectura de las diversas declaraciones sobre política educativa de adultos en la región presenta una serie de generalidades producto de un discurso y elaboración teórica, mientras que la práctica misma se encuentra en los talleres de aprendizaje, alfabetización y otros. En general las consideraciones teóricas y el discurso de las reuniones internacionales resuelve muy poco a los prácticos los problemas cotidianos que se presentan día a día.
5. Para desarrollar y demostrar competencias un educador de adultos deberá partir desde su práctica y del contexto en el que labora como elementos esenciales para construir un conocimiento teórico. La práctica siempre exige una reflexión sobre las experiencias.
6. Es necesario cuestionar la propia práctica y así mismo comprobar cómo es transformada por medio de una cultura profesional que afecta el sistema profesional de valores personales. Esto permite crear una visión más personal de nuestro trabajo como educadores dentro de nuestro contexto profesional particular. Todo educador de adultos debe ser capaz de construir una teoría personal acerca de la enseñanza.
7. No cabe duda que las competencias serán en mayor o menor medida acrecentadas cuando existe un sistema que no sólo exige la eficiencia del trabajo sino al mismo tiempo cuenta con un sistema de incentivos que permita la profesionalización de la actividad docente.
8. Es importante la formación de los educadores de adultos a partir de la experiencia así como la participación en programas establecidos en universidades que permiten no sólo formación sino el establecimiento de un camino

de investigación, área totalmente descuidada en el campo.

9. Todo educador de adultos debe ser capaz de reconocer el capital social de sus estudiantes, esto es, el conocimiento que todos aportan a partir de sus propias experiencias. El educador debe ser capaz de transformar este conocimiento en un conjunto válido de alternativas de vida y de educación para los participantes y para sí mismo.



Lecturas sugeridas

CEPAL-UNESCO, 1992. *Educación y conocimiento*, OREALC, Santiago, p. 72.

<http://www.eclac.org/publicaciones/>

DREYFUS, H.L. y L.E. DREYFUS, 1986. *Mind over machine*, Free Press, Nueva York.

INEA, 2000. *Documentos internacionales sobre educación de adultos (1979 -1997)*. Tomo I, Noriega, México, p. 65.

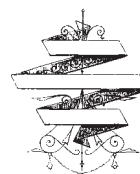
www.noriega.com.mx

JERIA, J., 2005. Docentes y educación de adultos. *Revista PRELAC UNESCO*, Santiago, pp. 178- 180.

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/revista_prelac_1_espanol.pdf

JERIA, J., y G. RETAMAL, 2003. *Towards the state of the art of adult and youth education in Latin America and the Caribbean*, UNESCO, Hamburgo.

http://www.unesco.org/education/uie/index_uie.shtml



El aburrimiento, cuando se siente en las ocasiones apropiadas, es un signo de inteligencia.

Clifton Fadiman, escritor y crítico norteamericano, 1904-1999.
