

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Competencias del educador de adultos. Editor invitado: JM Gutiérrez-Vázquez

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 2 | <i>Carta del editor</i> | 42 | Perfiles, prácticas y acervos de lectura de los educadores de adultos
<i>Claudia Lemos Vóvio/Brasil</i> |
| 3 | Educación de adultos: ¿Competencias para la vida o para el trabajo?
<i>J.M. Gutiérrez-Vázquez/México</i> | 49 | Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores
<i>J.M. Gutiérrez-Vázquez y Daría García/México</i> |
| 16 | Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación
<i>Laura Frade Rubio/México</i> | 56 | Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos
<i>Carmen Campero y María de Lourdes Valenzuela/México</i> |
| 21 | Determinación de las competencias del educador de adultos en el contexto de su práctica cotidiana
<i>Jorge Jeria/Estados Unidos de América</i> | 62 | Un perfil de competencias básicas integrales para el educador popular
<i>Nina Meza Oaxaca/Colombia</i> |
| 26 | Competencias del educador de adultos vistas desde la demanda social en contextos interculturales
<i>Benito Fernández/Bolivia</i> | 70 | Abstracts |
| 31 | El rol de educador de adultos en las cárceles
<i>Francisco José Scarfó, Inda Albertina, Marianela Prefán y Berta González/Argentina</i> | 74 | Testimonios |
| 37 | Competencias del educador de adultos para el cambio educativo
<i>Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez/Bolivia</i> | 79 | Acerca de los autores |
| | | 82 | Reseñas bibliográficas |
| | | 84 | Eventos |
| | | 86 | ¿Ahora qué..? |

Decisio

ENERO-ABRIL 2007

NÚMERO 16

Editor general

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editor invitado

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editora adjunta

CECILIA FERNÁNDEZ

Editora asistente

ESPERANZA MAYO

Formación y pre-prensa

FRANCISCO JAVIER GAIYÁN CASTILLO

Diseño

VALENTÍN JUÁREZ

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

Investigación de arte

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Fotografía

ARCHIVO CREFAL

Diseño de portada

ROSA ANA PÉREZ

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525 * COL. REVOLUCIÓN * C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 342 81 71

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Distribución y suscripciones

GABRIELA ARÉVALO

garevalo@crefal.edu.mx

Si usted está interesado en participar como corresponsal o promotor de la revista, o desea hacer un comentario, por favor escribanos: jmg@crefal.edu.mx, emayo@crefal.edu.mx, cfernandez@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 30.00, US \$ 3.00


www.crefal.edu.mx

ISSN 1665-7446

Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2006. Editor responsable: Humberto Salazar Herrera. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-070317064500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución. Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

Carta del editor

La transferencia del enfoque por competencias de la capacitación a la educación ha suscitado, de una parte, suspicacias infundadas; de la otra, abultadas expectativas. Debido a su origen en el mundo del trabajo, este enfoque ha sido mal entendido como una especie de nuevo funcionalismo que llevaría a reajustar a la educación conforme a los nuevos requerimientos de la economía de mercado. Otra parte de sus detractores retoma la acepción de competencia como torneo o concurso, afirmando que, lejos de inculcar en los alumnos actitudes competitivas, la educación debiera fomentar solidaridad y cooperación.

En estas páginas que ponemos a la consideración de nuestros atentos lectores, hemos procurado contribuir a un mejor entendimiento del problema presentando, como es ya nuestra costumbre, desde diversas miradas: los artículos de JM Gutiérrez Vázquez y Laura Frade abordan el aspecto conceptual de esta orientación y explican cómo surgió y en qué consiste el enfoque por competencias en educación; el artículo de Jorge Jeria, por su parte, contextualiza las competencias de los educadores de adultos desde su práctica cotidiana en relación con los instrumentos internacionales; los artículos de Wilfredo Limachi, Carmen Campero en colaboración con María de Lourdes Valenzuela y JM Gutiérrez Vázquez con Daría García, abordan respectivamente la construcción de competencias de los educadores de adultos a partir de las experiencias del rediseño curricular de la primaria para adultos en Bolivia, la licenciatura para educadores de adultos de la Universidad Pedagógica Nacional de México y los resultados de un estudio con educadores de adultos en el estado de Aguascalientes, también de México. Claudia Lemos desde Brasil y Benito Fernández desde Bolivia comparten resultados de sus investigaciones acerca de las competencias de los adultos para la lectura y los recursos materiales y culturales que las sustentan, en el primer caso, y lo que los distintos sectores de las sociedades interculturales demandan al educador de adultos, en el segundo. También contamos en este número con la colaboración de Francisco Scarfó, cuyo trabajo rebela las dificultades y demandas que debe resolver día con día el educador de adultos en reclusión y el de Nina Meza, quien a partir de su investigación con educadores populares en México construye un perfil de sus competencias.

Confiamos en que la lectura de estas páginas promueva la innovación en las ideas y las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas en todo aquél lugar al que **Decisio** llegue, ya sea en su modalidad impresa o en su versión digital por Internet.

Cecilia Fernández Zayas

Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo?

J.M. Gutiérrez-Vázquez

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL) / PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO
jmgv@crefal.edu.mx / gutierrezv28@hotmail.com

Introducción

Pocos conceptos han sido transferidos de otros campos al quehacer educativo, durante la segunda mitad del siglo pasado, que hayan causado tanta polémica y que a la vez se hayan extendido de manera tan notable nacional e internacionalmen-

te como la noción de competencia. Adoptando posiciones extremas, y en muchos casos debemos confesar que con cierta falta de agudeza, unos ven la irrupción del concepto como la esperada panacea que resolverá muchas de las dificultades



Fotografía: Lucas López

e indefiniciones (¿o todas?) de que adolecen los sistemas educativos en su cometido. Otros, por el contrario, advierten en ello una amenaza más para la educación en cuanto servicio encargado de la promoción y fortalecimiento del desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del ser humano, que podría conducirnos a una todavía mayor instrumentalización de sus propósitos y sus tareas, a una mecanización del trabajo docente, a una vuelta al conductismo: si nos centramos exclusivamente en los desempeños, ¿en dónde queda la caracterización y el ejercicio de la bondad, la definición y el recorrido de los caminos que nos llevan con rumbo a la libertad, la búsqueda de la verdad, la estimación y la creación de la belleza? Y otros más piensan en esta incursión simplemente como una buena oportunidad para racionalizar tanto el desempeño de quienes enseñan como el de quienes estudian, así como las tareas de los encargados de elaborar planes y programas educativos.

Sería interesante hacer una reseña del desarrollo histórico de la disputa, incluyendo el tránsito de la noción de un país a otro y de una lengua a otra, aunque tal asunto cae fuera de los propósitos y las dimensiones de este artículo. En todo caso, no puede dejar de mencionarse que vivimos en una sociedad plural, que existen muy diversos grupos sociales con intereses y anhelos muy distintos unos de otros, que todos los grupos están en interacción permanente, que ninguno de ellos tiene la patente para ejercer tal o cual función social en exclusividad (por ejemplo, la educación), y que la utilización transdisciplinaria de conceptos y procedimientos es asunto de todos los días, aunque habría que hacerlo de manera en extremo crítica y cuidadosa.

Para tratar los puntos en los que percibo mayor interés y utilidad como parte de una introducción problematizadora a los artículos de este número de *Decisio*, he dividido el texto en tres apartados: en el primero, el más amplio, trato en general de las competencias en educación; en el segundo, de las competencias en la educación de adultos; y en el tercero, de las competencias del educador de adultos. Debo aclarar que, a lo largo de todo el artículo, mi discurso no es siempre problematizador, y que con frecuencia recorro a

descripciones, enumeraciones y ejemplos en beneficio del lector y sus empeños; es entonces indispensable señalar que tales recursos se utilizan a título de muestra y que de ninguna manera las descripciones son exhaustivas ni las enumeraciones agotan el contenido de órdenes y categorías.

Competencias y educación

La noción de competencia, tal como se maneja en el campo educativo, tiene su origen en el mundo del trabajo, en donde se enfatiza (o debería enfatizarse) lo que una persona tiene que saber y saber hacer para poder desempeñarse satisfactoriamente en un empleo. Es necesario entonces dejar claro que esta noción de competencia en educación no tiene que ver directamente con la idea de competir, individualmente o en equipo, por el logro de reconocimientos y premios. Se trata de que todos dominemos el ejercicio de un determinado quehacer, no de que compitamos unos con otros en una especie de justa o campeonato. Así pues, el desarrollo de una competencia no está reñido de ninguna manera con el aprendizaje colaborativo ni con la noción de comunidad de aprendizaje.

En el mercado laboral hay un interés permanente, aunque no siempre cumplido a cabalidad, por definir con precisión las competencias necesarias para ocupar un puesto determinado. Esto tiene consecuencias de lo más diverso, tanto para el empleador, que debe saber con un mínimo de claridad lo que necesita, y no reducirse a pedir certificados y diplomas, como para los aspirantes al empleo, que deben saber para concursar con éxito si cuentan o no con los saberes y maña requeridos. Y por supuesto que también hay consecuencias para nosotros, los educadores, ya que las instituciones en las que trabajamos, ya sean de nivel medio, subprofesional o de capacitación para el trabajo, y en muchos casos incluso las de educación superior, estarían obligadas a saber con cierta precisión con qué calificaciones laborales debe contar el egresado de nuestros planteles.

Pero la noción se ha desarrollado y enriquecido más allá de las preocupaciones ocupacionales y ha pasado a englobar no solamente las compe-



Fotografía: Carlos Blanco

tencias necesarias para desempeñar puestos en el campo, en fábricas y talleres o en oficinas y lugares en los que se prestan servicios varios; ahora incluimos entre las competencias la capacidad real (no sólo potencial) de ejecutar exitosamente tareas de lo más diverso: leer, escribir, comunicarse oralmente y gráficamente, buscar información, seleccionarla y registrarla, organizarla y recuperarla, observar el mundo natural y social, evaluar, resolver problemas de la vida diaria, participar en actividades sociales diversas, establecer relaciones, diseñar actividades, dirigir grupos, planificar operaciones, tocar un instrumento, moderar discusiones, practicar un deporte, en fin. Personas no muy avisgadas piensan todavía que el asunto del aprendizaje de competencias es problema de los centros de capacitación para el trabajo industrial pero no de la educación familiar, de la escuela o de la universidad, cuando es evidente que la noción de competencia es relevante no sólo en el mundo del trabajo, sino en la vida de todos los días. ¿No resulta inescapable tanto para los

educadores como para los planteles y sistemas de educación básica en que laboramos, el tener suficiente claridad sobre las competencias necesarias para que nuestras alumnas y alumnos se desempeñen exitosamente como personas en sociedad, ahora y en su vida futura, en la que deben ser capaces de ser, de convivir y de aprender de manera sistemática e independiente a lo largo de toda su vida? ¿Y qué harían médicos, ingenieros, administradores, biólogos, antropólogos y abogados si al salir de la universidad se dieran cuenta de que no dominan las competencias fundamentales para el ejercicio de su profesión?

Tres órdenes o categorías de competencias

Así que el abanico o conjunto de competencias deseables que debemos considerar dentro del campo educativo, así como la perspectiva con la que deben visualizarse, son muy amplios, por lo cual

propondría de entrada el que se considerara una estructura que organizara un poco nuestras ideas y en la que se tomen en cuenta competencias de tres órdenes o categorías:

1. Las **competencias culturales**, aquéllas necesarias para la vida personal y social en general, que por lo tanto tienen un espectro de transferibilidad enorme, un sustento teórico en principio muy rico y diverso y conllevan un reconocimiento social amplio.
2. Las **competencias laborales**, requeridas para el desempeño de labores en empleos comunes y corrientes, desde puestos de poca calificación hasta puestos subprofesionales en el trabajo industrial y de servicios; tienen un espectro de transferibilidad menor, un soporte teórico relativamente reducido y un reconocimiento social igualmente limitado.
3. Las **competencias profesionales**, indispensables en el trabajo de egresados de las instituciones de educación superior; su espectro de transferibilidad es todavía más reducido y el sustento teórico de lo más diverso, pero cuentan con un amplio reconocimiento social.

Es claro que de ninguna manera se trata de establecer límites excluyentes ni compartimentos estancos (ya se dice que todas las taxonomías hacen violencia a la realidad): la lectura y la escritura son evidentemente competencias culturales que resultan indispensables también en los órdenes laboral y profesional, aunque sus rudimentos se desarrollen desde el entorno familiar y el inicio de la educación básica y se logre un mayor dominio de ellas durante la educación media y superior; y en el mundo del trabajo nos damos cuenta que desde la educación básica hemos venido desarrollando competencias laborales importantes en clases, laboratorios y talleres. Por ello también sería necesario considerar para cada orden de competencia, ya sea cultural, laboral o profesional, cuando menos tres niveles de complejidad, dominio, amplitud o desarrollo (en el Reino Unido se consideran cinco): competencias básicas o elementales, competencias de complejidad media y competencias complejas o avanzadas, cada una de ellas con diversos niveles o grados de do-

minio. Los niveles tampoco son excluyentes y en realidad constituyen una especie de continuo: una competencia compleja está formada por muchas competencias básicas y de complejidad media. Todo esto nos recuerda un poco el viejo modelo del diseño curricular por objetivos, en donde había objetivos generales, particulares y específicos con los cuales incluso podía construirse una especie de “árbol de objetivos”; pero en su caso el logro de los objetivos específicos aseguraba, cuando menos teóricamente, el de los objetivos particulares y generales, cosa que no ocurre con las competencias.

Competencias para la comunicación

Desarrollaré ahora este asunto (y no lo abordaré ya en la sección dedicada a las competencias en la educación de adultos), pues aquí nos vendrá bien para intentar presentar con cierta claridad las ideas de que estamos tratando. La comunicación es evidentemente una competencia cultural muy compleja y muy importante, de gran relevancia no solamente en educación de adultos sino en todas las modalidades y niveles educativos; está formada por numerosas competencias básicas y de complejidad media, todas las cuales pueden dominarse de manera elemental, intermedia o avanzada. Recordemos que cuando hablamos de comunicación no nos referimos simplemente a la emisión o intercambio de mensajes, sino a la modificación de las maneras de pensar, de sentir y de conducirse de los participantes en el proceso comunicativo en virtud de los mensajes intercambiados. Por supuesto que una persona se comunica de manera competente cuando es capaz de hablar, escuchar, leer y escribir con soltura y eficacia, y éstas son, a su vez, otras tantas competencias complejas que forman parte de la competencia para comunicarse, que es aún más comprensiva; y cada una de ellas está formada por competencias de nivel medio y elemental.

Para no extendernos demasiado, tomemos solamente la competencia lectora. Es claro que incluye el reconocimiento de letras, palabras, frases, oraciones y signos de puntuación, así como el ordenamiento y el significado de todo ello; pero

al leer también debemos conocer y entender mejor el mundo natural y social que nos rodea, la vida que vivimos nosotros y la que viven los demás, debemos comprendernos mejor a nosotros mismos y a los otros y a la naturaleza en virtud de lo que estamos leyendo. Claro que hay una gran diversidad de textos y que algunos nos permiten leer al mundo mejor que otros, pero el saber leer también implica el ser capaces de distinguir estos textos de aquéllos para escoger unos y rechazar los otros. Todas estas son competencias de un buen lector. Y a esto habrá que agregar que cada quien lee desde su propia historia personal, desde su propio contexto social, desde sus propias ideas y sus propias creencias, desde su propia cultura entendiendo por cultura su modo de vida y la concepción que se tenga de ella. Por eso es que no hay dos lecturas iguales aunque el texto sea el mismo, y por eso es que decimos que el saber leer no es solamente un asunto de la persona, del individuo, sino que es un asunto social: leemos como seres sociales, puesto que nuestra cultura personal ha sido construida merced a interacciones sociales.

Un buen lector ha desarrollado diversas estrategias lectoras: no leemos igual cuando leemos un poema que cuando leemos la lista del supermercado, cuando leemos una novela que cuando leemos un manual de instrucciones para manejar un taladro eléctrico, cuando leemos el periódico que cuando estudiamos para preparar un examen o una clase; y no leemos igual un libro de rezos que la letra de un danzón o la carta que nos ha enviado el hijo lejano.

La competencia lectora no es un quehacer mecánico, no se trata de saberse los caracteres impresos o manuscritos y los sonidos correspondientes, y tampoco es un asunto pasivo. Al leer debo ser capaz de identificar las ideas principales del texto, las relaciones que se establecen para las ideas principales entre sí y las que existen entre las ideas principales y las ideas secundarias, lo que me debe permitir la construcción de la



GUSTAVO RODRÍGUEZ (Garrincha). Revista *La Jiribilla* (www.lajiribilla.cu)

estructura conceptual y un buen resumen de lo que leo. Al leer uno interactúa con el texto, le hace uno preguntas, le plantea cuestiones, lee uno entre líneas, distingue el lenguaje figurado del fáctico, hace uno inferencias, compara uno el texto con lecturas anteriores similares o no, relaciona lo nuevo con lo que ya sabía uno antes de esa lectura. El lector se imagina cómo era o cómo es la persona que escribió el texto, por qué y para qué lo escribió, qué opiniones puede tener además de las que estamos leyendo, qué estilo de vida lleva, cuál es su carácter y su temperamento, en qué contextos se mueve, qué creencias tendrá, cuál podrá ser su ideología. El lector se da cuenta de que ese texto se inserta en un contexto social, en el que tienen que ver tanto el tiempo como el espacio; un texto tiene siempre un propósito social, cultural, estético, político, económico o ideológico cuyo valor y cuyo significado no son necesariamente universales, ya que por lo general el texto de que se trate se inserta en prácticas situadas en la cultura en la que fue redactado. Todas éstas son competencias básicas, medias y avanzadas que forman parte de la competencia lectora, la cual a su vez forma parte de la

competencia comunicativa, de un nivel de complejidad muy superior. El asunto no es sencillo, y por desgracia no tenemos aquí el espacio para hacer un desglose similar de las otras competencias comunicativas obvias: saber escribir, saber hablar, saber escuchar. Y aún hay otras competencias básicas, intermedias y complejas que forman parte también de la comunicación y que solamente podremos mencionar: ¿domino un repertorio amplio de estrategias verbales? ¿Me comunico eficaz y eficientemente en público? ¿Sé participar en discusiones? ¿Sé cómo conducir las? ¿Manejo bien los lenguajes no verbales? ¿Sé hacer buenos registros de lo que hago, lo que leo, lo que escucho y lo que observo? ¿Elaboro buenos dibujos, esquemas, diagramas y gráficas? ¿Construyo buenos cuadros y tablas? ¿Preparo buenos informes? ¿Puedo resumir en dos planas una conferencia de hora y media? ¿Soy capaz de poner en práctica una buena estrategia comunicativa de acuerdo con lo que voy a tratar, con las personas a las que me dirijo, con su estado de ánimo, con su cultura y

con el medio o soporte que voy a emplear, ya sea éste oral, escrito, verbal, visual, digital, presencial o a distancia? ¿Manejo eficazmente las modernas tecnologías de la información y la comunicación (tan importantes, extensas y complejas que hay taxonomías que proponen una categoría aparte para ellas)? Y, si somos ambiciosos, ¿puedo hacer todo eso en una o dos lenguas además de mi lengua materna? Bueno, pues todas esas son competencias básicas, intermedias y avanzadas que forman parte de la competencia general a la que llamamos comunicación, todas ellas son competencias comunicativas, y todas ellas pueden dominarse de manera elemental, intermedia o a profundidad.

¿Qué es entonces una competencia?

Intentemos tomar en cuenta todas estas consideraciones en la noción que manejaremos de lo que es una competencia. En el campo educativo llamamos competencia a una actuación o desempeño eficaz (que logra lo que se propone) y eficiente (que lo logra con el mínimo de recursos, incluyendo tiempo e información), merced a lo cual se realiza con éxito una tarea concreta (tarea que puede ser mental o motora o, más a menudo, una combinación de ambas), en cuya ejecución quien realiza la tarea pone en práctica conocimientos, actitudes, procedimientos, valores, sentimientos, destrezas y habilidades mentales y motoras; tal actuación o desempeño es evaluable y es transferible a otras personas (esto es, que debe poder aprenderse). De acuerdo con esta noción, no basta con la capacidad que se tenga de hacer las cosas, sino que se implica la disposición para hacerlas y para hacerlas bien: una competencia comprende la realización cierta, efectiva, evaluable y transferible de una tarea en cuya ejecución se ponen en juego los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas que se posean. Competencia es la expresión concreta de todos los recursos que pone en juego una persona al desempeñar o realizar exitosamente una actividad, sea teórica, práctica o teórico-práctica. Cuando decimos competencia nos referimos al manejo efectivo que hace la persona de lo que sabe en las



Fotografía: Carlos Blanco



Fotografía: Juan S. Bach

condiciones reales en las que la competencia tiene sentido. La competencia no es entonces una suma ni un conjunto, ni es un asunto potencial (como la capacidad); es una integración real y efectiva del saber, el saber hacer, el sentir y el creer en lo que se está haciendo. Está claro que una competencia no simplemente “se tiene” o “se posee”, sino que se muestra de manera consistente.

¿Cómo van a desarrollar sus competencias nuestras hijas e hijos en la familia, o nuestras alumnas y alumnos en la escuela o en la universidad? ¿Solamente escuchándonos, leyendo sus notas, estudiando en la biblioteca? Es claro que las tres actividades a que me refiero son inescapables, pero igualmente claro es que son insuficientes.

Desde el diseño mismo del currículo, de planes y programas, hasta el desarrollo de todas las actividades de aprendizaje, incluidas las de evaluación, debe quedar claro para todos que las competencias se logran y se fortalecen desempeñando las tareas respectivas ejerciendo un buen sustento conceptual, procedimental y actitudinal basado en conocimientos, sentimientos, valores, métodos y habilidades. En todo ello, desde el diseño curricular mismo, la activa participación de quienes aprenden resulta, pues, indispensable. Y éste debería ser un principio educativo al que no es posible darle la vuelta.

No quiero cerrar esta sección sin dejar claro, ante el embate totalizador de la aproximación al

quehacer educativo a través del enfoque de competencias, que no todo en educación son competencias. Por supuesto que nos educamos para poder pensar y para poder hacer, para resolver problemas, para ejecutar tareas de lo más diverso; pero también nos educamos para vivir con alegría, para la práctica del bien, para buscar la verdad, para apreciar la belleza, para el ejercicio de la solidaridad y el respeto, para la comprensión y aceptación de la alteridad, para el cuidado y mejoramiento del medio en que vivimos y para muchas otras cosas, no conformadas necesariamente por competencias pero que son fundamentales para vivir nuestra vida con calidad y con salud física, intelectual, afectiva, social y moral, así como para la existencia de todo lo que hay en nuestro planeta. El trabajo ha sido una actividad fundamental en la evolución biológica y cultural del ser humano, pero no todo en nuestra vida es trabajo. El trabajo es una parte de la vida, y no al revés.

Competencias y educación de adultos

No voy a tratar aquí del problema representado por la corriente de pensamiento que afirma o trabaja de acuerdo con el aserto de que la educación de adultos es una especie de educación remedial o compensatoria, es una oportunidad de corregir faltas y carencias que no fueron cubiertas en su oportunidad. Tampoco abordaré la concepción de que el adulto que no completó su educación básica, o ni siquiera la inició, pertenece a un sector que demanda simplemente su capacitación para el trabajo, ya que la educación superior, a la que todavía muchos se refieren como educación liberal (esto es, para hombres libres, para quienes trabajan con la mente, ya que la capacitación laboral es para esclavos, para quienes trabajan con sus manos), está reservada para sectores más privilegiados. Ambas ideas están más que desacreditadas, pero todavía toma mucho espacio el analizarlas para ser rechazadas. Diré simplemente que la educación de adultos es y debe ser una verdadera educación, en el sentido de proceso que impulsa y fortalece el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del ser

humano, de acuerdo con sus necesidades, sus intereses y el contexto en el que se desenvuelve. De ninguna manera debe ser considerada como una educación de segunda, ni por quienes elaboran las políticas respectivas, ni por quienes la dirigen ni por quienes la imparten. Muchos aspectos de la formación para el trabajo quedan considerados dentro de la educación, por supuesto, pero de ninguna manera constituyen su preocupación única o preponderante.

Y es con esa visión amplia de lo que es y debe ser la educación de adultos que podríamos considerar cuatro grandes y comprehensivas competencias culturales complejas: comunicación, pensamiento crítico, participación y resolución de problemas. Aunque por supuesto son competencias necesarias para el trabajo, de ninguna manera se pueden considerar como competencias laborales. Las cuatro forman parte del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (el remoque de "... y el Trabajo" agregado, claro, durante el sexenio anterior), del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México. Sería más que deseable trabajar en la construcción de una categoría más, la de las competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que ahora se encuentran dispersas en las cuatro que menciono, ya que las competencias para el aprendizaje son también competencias culturales.

Aunque podrían constituirse en áreas de aprendizaje por sí mismas, no se está sugiriendo tal, y el desarrollo de las cuatro competencias culturales complejas mencionadas puede también permear los contenidos de las áreas más tradicionales establecidas, tales como lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales, educación de la sensibilidad y otras. Mencionaré, aunque sea de paso, que la educación de la sensibilidad, también denominada educación estética, se encuentra muy descuidada tanto en la educación de adultos como en la educación en general. Y aprovecho para agregar que mucho de lo que se diga en esta sección va resultar válido también para la educación básica, media y superior en los sistemas escolarizados y a distancia dirigidos a personas que se encuentran en las edades respectivas.

De las competencias comprendidas dentro de la comunicación ya se habló bastante en el apar-



tado respectivo de la sección anterior, y todo lo que allí se dijo es aplicable a la educación de adultos, de manera que voy a dedicar unas líneas a la enumeración y en algún caso descripción de las competencias de pensamiento crítico, de participación y de resolución de problemas.

El pensamiento crítico como competencia

Decimos que una persona piensa críticamente cuando es capaz de identificar las suposiciones y evidencias con base en las cuales ella (y los demás) elaboran sus razonamientos, toman sus decisiones y actúan en la vida real; cuando distingue hechos de opiniones y pone suficiente atención al contexto en el cual se generan nuestras

ideas y nuestras acciones y las de los otros; cuando ha desarrollado un sano escepticismo reflexivo con respecto a “verdades universales”, a soluciones fáciles o precipitadas y a respuestas atractivas simplemente por sencillas o cómodas (aunque hay problemas muy complejos que en efecto tienen explicaciones relativamente simples y hasta elegantes); cuando es capaz de imaginar y considerar maneras alternativas de ver el mundo y de comportarse en él. Pensar críticamente nos permite elaborar nuestros juicios, tomar nuestras decisiones, escoger, optar y elegir por nosotros mismos, y no dejar que otros hagan todo esto por nosotros. Pensar críticamente nos da la oportunidad de construir nuestro futuro individual y colectivo y no dejarlo en manos de quienes dicen que saben lo que es mejor para nosotros, trátase de gobernantes, políticos, líderes, sacerdotes o

medios de comunicación social. Un pensador crítico toma en serio la noción de lo que es vivir democráticamente.

Pensar críticamente es una competencia compleja muy productiva. Un pensador crítico siempre está diseñando y rediseñando diferentes aspectos de su vida personal, familiar, laboral y social; es una persona creativa que percibe que la vida está llena de posibilidades, que el futuro puede construirse tanto en lo individual como en lo social, y que en el mundo existe una gran diversidad de valores, de puntos de vista, de comportamientos, de culturas, de estructuras sociales y de manifestaciones estéticas que es menester tomar en cuenta. El pensamiento crítico implica un cuestionamiento permanente de las suposiciones y creencias con base en las cuales pensamos, decidimos y actuamos, y toma en cuenta las pruebas y evidencias razonablemente establecidas con las que se cuente. Por eso nos permite ofrecer justificaciones válidas y razonables tanto para nuestras ideas como para nuestras acciones.

Como todo proceso mental, el pensamiento crítico tiene relaciones ricas y múltiples con nuestra afectividad y sería torpe el intentar mantenerse exclusivamente en el mundo de lo racional. El abandonar valores, explicaciones, ideas y comportamientos antes aceptados por supuesto que puede provocar confusión, ansiedades y tensiones, resistencias y resentimientos. Pero también nos sentimos liberados, llenos de júbilo y alegría, cuando encontramos nuevos caminos para nuestra vida.

Un concepto central para el pensamiento crítico es el llamado *aprendizaje liberador* (el aprendizaje innovativo del Club de Roma, aunque surge realmente del trabajo de Habermas), que nos permite emanciparnos de las

resistencias personales, institucionales y sociales que están impidiéndonos visualizar y diseñar nuevas perspectivas en las que tendríamos más control de nuestras vidas, de nuestra sociedad y de nuestro mundo. El aprendizaje liberador, como el pensamiento crítico, nos enseña a examinar y cuestionar suposiciones, a buscar nuevas perspectivas, a diseñar y prever cambios y a saber manejarlos; nos educa para construir el futuro, no simplemente para acomodarnos a él. No es suficiente, pues, un *aprendizaje de mantenimiento* en el que por desgracia cae con frecuencia la enseñanza de la lengua, de las ciencias y de las artes, tanto en la educación básica como en la media, e incluso en la superior, cuya meta es la adquisición de métodos y reglas para hacer frente a situaciones conocidas, resolver problemas ya sabidos y mantener los sistemas de vida personal y social sin cuestionar, tal y como están establecidos.

Otra noción fundamental dentro del pensamiento crítico es el *análisis dialéctico*, en cuanto



Fotografía: Carlos Blanco

a que se enfoca a la comprensión y la resolución de las contradicciones. El análisis dialéctico nos muestra que el manejo de nuestra vida personal, de las instituciones y de la sociedad involucra fatalmente el manejo de las contradicciones existentes, y que la realidad cambia constantemente, no es algo estable, dado, que esta allí de una vez por todas. Las verdades no son fijas, son algo emergente; son relativas, no absolutas. Por ello es que se nos recomienda confiar en una persona que busca permanentemente la verdad, pero desconfiar de quien dice haberla encontrado.

Competencias para la participación

Si bien ya era claro en nuestras consideraciones sobre el pensamiento crítico que no es posible establecer grupos discretos de competencias en los que haya homogeneidad al interior del conjunto de que se trate y diferencias claras con respecto a los otros grupos, esto vuelve a hacerse más que evidente en el caso de las competencias para la participación. ¿Cómo podría participarse familiar y socialmente si no se dominan razonablemente las competencias para la comunicación y para el pensamiento crítico? Habrá que recordar una vez más que las taxonomías no son perfectas, que se diseñan para poder analizar y entender más sistemáticamente los fenómenos de que tratan, y que siempre encontraremos carencias e inconsistencias en ellas.

La participación conlleva la necesidad de conocer las convenciones sociales del lugar en el que uno va a participar, los valores en juego, la cultura de los participantes; implica la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas y de tener en cuenta las opiniones distintas a la propia, aceptando las críticas con espíritu constructivo. Incorpora habilidades para desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en muy diversos ámbitos de la vida y del quehacer humanos. Requiere de la capacidad para interpretar lo que ocurre en el lugar en el que uno participa o va a participar, y por lo tanto demanda también conocimientos muy diversos. Quien participa está obligado a comprender lo que ocurre, a tomar en cuenta las posibles consecuencias de lo que su-

ceda y a diseñar acciones que mejoren la calidad de vida y del trabajo de sí mismo y de los demás tomando en cuenta el contexto, incluido el medio ambiente natural y social.

La participación incluye la participación ciudadana, involucra la toma de decisiones inteligentes e informadas y la aceptación de la responsabilidad que esto implica. Para ello es menester el conocimiento y comprensión de los rasgos fundamentales de las sociedades actuales, su pluralidad y su carácter evolutivo, y la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad. Para una buena participación es saludable sentir un fuerte grado de pertenencia a la sociedad en que se vive y al grupo en el que se participa, así como compatibilizar la identidad local con la calidad de ciudadano global. El respeto a los derechos humanos de las personas y de los grupos participantes es inexcusable, y en base a ello quienes participan deben construir, aceptar y practicar normas de convivencia y de trabajo acordes con los valores democráticos.

Como puede verse, las competencias de participación van más allá de lo que comúnmente se entiende por relaciones interpersonales, aunque éstas por supuesto formen parte de aquéllas. Saber trabajar en equipo, compartir ideas y propuestas con los demás, no ser posesivo ni con los espacios ni con los objetos (mucho menos con las ideas o con la información), saber negociar y llegar a consensos y acuerdos, comportarse cortésmente y con respeto por todos los demás independientemente de su posición o empleo (estoy convencido de que la cortesía, los buenos modales y el respeto son el cemento y el lubricante de las relaciones sociales), todo ello debe estar considerado dentro de las competencias participativas.

Competencias para la resolución de problemas

Esta categoría de competencias es también muy amplia y de ninguna manera se reduce a la solución de problemas matemáticos o de ciencias naturales y sociales, aunque todos ellos estén comprendidos aquí. De hecho la esfera de las

competencias matemáticas y de las competencias científicas es tan grande, que hay taxonomías (por ejemplo en la Unión Europea) que las separan, apareciendo en ellas justamente como *Competencias matemáticas* y como *Competencias para el conocimiento e interacción con el mundo físico, natural y social*.

La resolución de problemas de orden personal, familiar, social, natural o académico es un orden de competencias generales complejas en el que convergen muy numerosas competencias más particulares como las de manejar un repertorio amplio de estrategias de solución, plantear preguntas, ordenar (esto es, poner orden), estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones, localizar y obtener la información cualitativa y cuantitativa necesaria y organizarla, numerar, jerarquizar y priorizar, manejar las operaciones aritméticas básicas, calcular, identificar, definir, estimar, seleccionar los métodos y procedimientos necesarios, hacer conjeturas y suposiciones (¿qué sucedería si...?), observar, registrar, proponer hipótesis y explicaciones tentativas y contrastarlas, proyectar, extrapolar, diseñar estrategias y alternativas, medir, agregar, unir, igualar, quitar u omitir componentes, buscar un faltante, analizar el problema y su entorno, considerar las interacciones personales, agrupar, clasificar, visualizar, imaginar, interpretar, diseñar modelos y simulaciones reales o virtuales, inferir, comparar, aplicar, rastrear, construir, relacionar unas cosas con otras, distinguir unas cosas de otras, encontrar semejanzas, confrontar, comprobar, tomar decisiones, evaluar, llegar a conclusiones y muchas otras.

En aspectos más cercanos a los problemas matemáticos, habrá que agregar el manejo de símbolos y de las formas de expresión y razonamiento matemático, el conocimiento de aspectos cuantitativos (incluyendo los componentes geométricos) de la realidad y la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral y la obtención, selección, registro, almacenamiento y recuperación de la información respectiva.

Las competencias para la resolución de problemas son y deben ser utilizadas en la vida diaria. La identificación de situaciones problemáti-

cas, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas aquí. Una competencia fundamental en esta categoría es la de identificar y plantear los problemas adecuadamente. Malamente se va a resolver un problema si ni siquiera nos damos cuenta de que hay uno y en qué consiste.

Competencias y el educador de adultos

Por supuesto que el educador de adultos debe dominar las competencias que pretende enseñar. Hasta en la cocina decimos que para poder mandarlo hay que saber hacerlo (y las competencias culinarias no son nada despreciables). Pero además de todas las competencias que llevamos vistas, el educador de adultos debe dominar las competencias necesarias para el diseño e implementación de las actividades de aprendizaje respectivas. Y éstas son, nuevamente, competencias complejas.

No voy a repetir aquí lo que ya tratan los trabajos comprendidos en este número de *Decisio*; remito al lector a su lectura y me concreto a presentar una enumeración consistente con la que nos proponen Campero y Valenzuela (2007).

Las competencias generales del educador de adultos serían:

1. Fundamentar su trabajo en una visión integral, una perspectiva general de su quehacer que incluya una mirada histórica del campo en la que se destaquen los aportes más significativos. Debe conocer los programas y proyectos impulsados por otros organismos gubernamentales e independientes en el país y fuera de él.
2. Sistematizar su experiencia, incluyendo el trabajo diagnóstico, la caracterización de las personas y grupos participantes y sus necesidades de aprendizaje, para lo cual requiere el dominio básico de las metodologías de la investigación participativa, la investigación acción y la investigación etnográfica.
3. Diseñar programas, proyectos y acciones socioeducativos e intervenir eficazmente en el

proceso de aprendizaje de los adultos participantes, todo ello de acuerdo con el contexto en el que esté trabajando, organizando grupos y comunidades de aprendizaje.

4. Estimular la comunicación, fortalecer la autoestima, la autonomía y las competencias de liderazgo de los participantes y favorecer la resolución de conflictos.
5. Diseñar, elaborar y utilizar recursos, medios y materiales para el aprendizaje y para la promoción y la difusión de las propuestas socioeducativas con las que trabaja.
6. Gestionar todo lo necesario ante instancias gubernamentales y de la sociedad civil, nacionales e internacionales, con suficientes fundamentos educativos, sociopolíticos, económicos y jurídicos.
7. Gestionar la ejecución de los procesos administrativos implicados en los programas, proyectos y acciones socioeducativas en los que está trabajando.
8. Diseñar y aplicar criterios, indicadores e instrumentos de evaluación e impacto de los procesos educativos de los cuales es responsable, tanto al nivel personal de los participantes como en distintos contextos y realidades institucionales y sociales.
9. Diseñar y aplicar estrategias de seguimiento al desarrollo de los proyectos, programas y acciones socioeducativas, asegurando la participación de los adultos.

Final

La incorporación de competencias a los currículos de la educación en general, de la educación de adultos y de la formación de educadores de adultos en particular, permite destacar, sin demérito de los otros contenidos, un conjunto de aprendizajes que se consideran imprescindibles por el carácter integrador que tienen, porque hacen más razonables y sanos los procedimientos para el diseño y el desarrollo curriculares y para la evaluación del aprendizaje, porque impulsan la aplicación del conocimiento en la vida de todos los días y porque construyen un puente entre el saber y el saber hacer. Pero todo ello implica responsabili-

dades insoslayables: la reorganización del quehacer educativo en aulas y planteles, la participación real de quien aprende, la modificación de las normas que rigen el trabajo educativo, el uso de nuevas metodologías y materiales de aprendizaje, el establecimiento de tutorías y otros programas de acompañamiento, el enriquecimiento de nuestras bibliotecas, el fortalecimiento y racionalización del trabajo extramuros.



Lecturas sugeridas

CAMPERO, CARMEN, y MARÍA DE LOURDES VALENZUELA, 2007. Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos, *Decisio*, núm. 16 (enero-marzo). Véase en este número o buscar en

<http://decisio.crefal.edu.mx>

GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ, J.M., 2005. Diversos artículos aparecidos en el periódico *La Jornada de Michoacán*, México: Saber leer, 01 y 02.03.05; Saber escribir, 20 y 21.03.05; Saber hablar, 26 y 27.03.05; Saber escuchar, 03.04.05; Competencias y educación, 06 y 07.03.05.

<http://www.lajornadamichoacan.com.mx>
gutierrezv28@hotmail.com

OECD, 2002. *The definition and selection of key competencies – Executive summary*.

www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

Rychen, D.S. y L.H. Salganik (eds), 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber, Göttingen.

www.hhpub.com/

Torres, Rosa María, 1994. *¿Qué (y cómo) es necesario aprender?*, Instituto Fronesis, Quito.

www.fronesis.org/

Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación

Laura Frade Rubio

CALIDAD EDUCATIVA, A. C. / MÉXICO
lfrade@prodigy.net.mx



Fotografía: Juan S. Bach

posición dominante señala cómo deben ser y hacerse las cosas en un momento histórico determinado. Toda sociedad ha buscado que las generaciones futuras adquieran los conocimientos acumulados para que se adapten a la vida; la educación ha sido un medio para que se reproduzcan la cultura y la sociedad de manera continua.

El avance en el conocimiento siempre ha afectado no solamente los contenidos, sino el quehacer de la educación, como ocurrió con la invención de la imprenta, el teléfono, la luz eléctrica, el radio, la televisión, la computadora, el teléfono celular, los videojuegos, las unidades MP3 y el i-Pod. Nuestro siglo presenta una serie de características sin precedente que ha cuestionado el rumbo del paradigma educativo actual:

- Los cambios se producen a gran velocidad.
- La información se produce y se transmite de manera rápida y sistemática (hay medios informativos que modifican su página web cada 10 minutos).
- Los niños, niñas y jóvenes reciben información de múltiples vías, desde todos los medios de comunicación; ni las escuelas ni los docentes son sus únicas vías de aprendizaje.
- Cualquier medio es una vía de información, desde una calculadora, hasta un juguete. Por ejemplo un videojuego de fútbol incluye las

Introducción

A lo largo de la historia de la educación ha habido diversos paradigmas que han llevado a cada sociedad a educar de determinada manera a las nuevas generaciones. Llamamos paradigma a un conjunto de conocimientos y creencias que conforma una visión del mundo y que desde una

banderas, capitales y tipos de moneda de los países que participan en los torneos.

- Recibimos mucha información fragmentada, y muchas veces no sabemos si es verídica, por lo cual poco nos sirve para analizar y resolver nuestros problemas.

Es por todo ello que el siglo XXI presenta nuevos retos educativos, especialmente a los docentes y a los niños, niñas y jóvenes de hoy, para que sean capaces de distinguir qué es verídico y qué no, a qué se le debe creer y a qué no y cómo deben elegir y usar la información que reciben.

Para nuestras maestras y maestros la pregunta es: ¿qué deben aprender los jóvenes para la vida que les tocará vivir? ¿Deben aprender cálculo cuando hay calculadoras? ¿Deben aprender a escribir en el teclado cuando habrá computadoras parlantes? ¿Tienen que aprender a escribir “bonito” cuando existen otras cosas más urgentes, por ejemplo la capacidad para investigar y aprender por sí mismos de manera crítica, propositiva y fidedigna? ¿Debemos tener muchos conocimientos o saber hacer? ¿Qué debe saber hacer el maestro para preparar a sus alumnos para el mañana?

Abordaremos algunas de estas preguntas desde el enfoque de las competencias en el ámbito educativo.

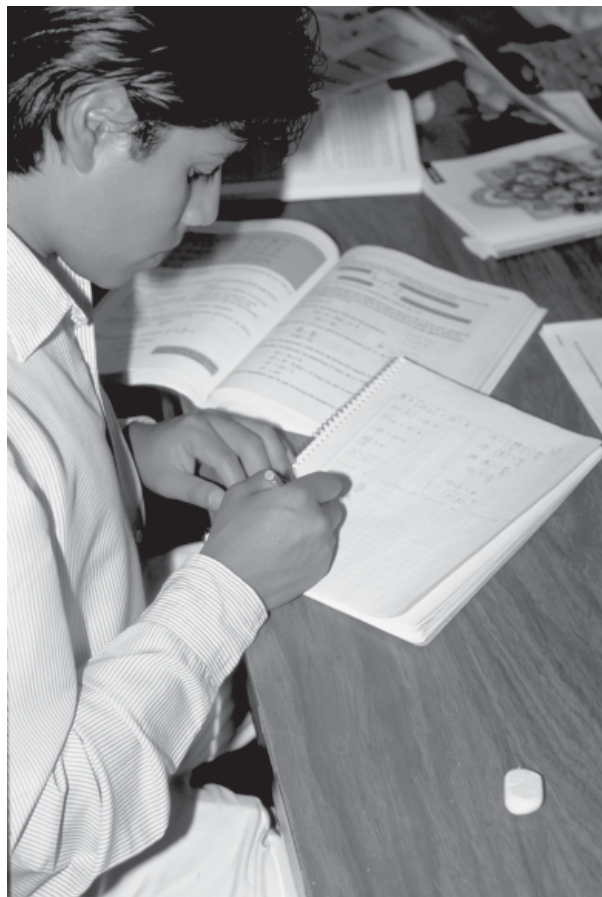
Las nuevas necesidades originadas por los medios

El desarrollo del lenguaje provocó en el ser humano un desarrollo más pronunciado del hemisferio izquierdo que del derecho, que se considera más gráfico y espacial. Antes de la escritura la educación, en cuanto proceso de transmisión del conocimiento y de reproducción social de la cultura, se llevaba a cabo de manera oral, de padres a hijos, o en general de un adulto mayor a una persona menor. Cuando aparece la escritura, y posteriormente los libros, se inicia un proceso de transición por el cual pasamos de la interpretación directa de las cosas a una interpretación más compleja, en la que cada persona puede construir sus propias inferencias a partir de lo leído; implica un proceso analítico, lógico, de abstracción y generalización. De todas formas, la mayor parte de

los seres humanos habíamos mantenido un estilo de aprendizaje mayoritariamente lingüístico.

La aparición de los medios visuales ha impactado dicho estilo, ya que nuestras capacidades lingüísticas están cada vez más interrelacionadas con las capacidades gráficas espaciales. Hoy podemos observar que la televisión, la computadora, los videojuegos y hasta los teléfonos celulares, ofrecen sistemas de comunicación centrados en tres aspectos fundamentales que modifican los estilos de aprendizaje:

1. La información cuenta con un mínimo de lenguaje oral y/o escrito y se brinda de manera gráfica, con dibujos animados, signos, íconos y hasta con acompañamiento musical, representando acciones, palabras, sentimientos, etc.
2. Los medios de comunicación ofrecen una constante interacción con el usuario; la actividad que se realiza a través de uno u otro aparato requiere de la participación activa y constante del sujeto a través de teclados y botones. Esto implica un mayor desarrollo de la voluntad



Fotografía: Carlos Blanco

como función cognitiva: nuestros alumnos son más voluntariosos que antes y esperan que se les obedezca como lo hacen las máquinas que usan.

3. Antes nos concentrábamos en un solo estímulo para leer o incluso para ver la televisión o hablar por teléfono; los niños y jóvenes de hoy se concentran en varios estímulos a la vez. Esto está desarrollando en ellos la atención selectiva en demérito de la atención sostenida, que es la base del aprendizaje; pudiéramos decir que su proceso cognitivo es volátil: si el estímulo no les interesa, “cambian de canal”.

Los descubrimientos de las neurociencias

El cerebro es el órgano rector del pensamiento, de la conducta y de las emociones.

Funciona como un sistema complejo en el que cada sección cumple con sus funciones; se sabe que unas células pueden suplir a otras si se encuentran dañadas.

Los avances de las neurociencias tienen implicaciones en el trabajo educativo porque el cerebro actúa como un todo complejo, como un sistema: los conocimientos, las actitudes y las emociones están interrelacionados y forman parte de un todo inseparable; por otro lado, si bien la carga genética determina en gran medida las potencialidades de cada ser humano, éstas se desarrollan en mayor o menor medida, e incluso pueden atrofiarse, dependiendo del medio: a mayor interacción, mediación y estimulación, mayor desarrollo cerebral, y con esto mayor capacidad intelectual, afectiva, social y motriz.

Estas ideas imponen un cambio en el trabajo del educador: en lugar de concentrarnos en que los alumnos adquieran conocimientos debemos fijarnos en su desempeño global: sentimiento, pensamiento y acción. Hoy más que nunca las personas deben recibir una educación que considere la complejidad de lo que son y de su aprendizaje; esto implica diseñar procesos educativos en los que se busque integrar el mundo actual al aprendizaje escolar mediante la inclusión de conocimientos pero también de habilidades de pensa-

miento, destrezas, actitudes, valores, tradiciones, costumbres y nuevas formas de relación que respondan a necesidades reales. Esto requiere de un cambio en los insumos (lo que se necesita para aprender), en los procesos (cómo se aprenderá) y en los resultados (qué hace falta saber hacer), además de una profunda modificación en el concepto de lo que es enseñar y lo que es aprender.

El enfoque por competencias en el trabajo educativo

Existen dos significados distintos de la palabra competencia: uno se refiere a competir, ganar, salir victorioso, y el segundo se refiere al hecho de ser competente, es decir, a hacerse responsable de algo a lo cual generalmente se le asigna un saber hacer. La segunda acepción se utiliza en el ámbito jurídico desde el siglo XVI y fue adoptada en el siglo XX en el mundo laboral. En 1960 el Gobierno de Estados Unidos llevó a cabo una investigación para determinar las características de sus mejores empleados; en ella llegaron a la conclusión de que los empleados exitosos no sólo poseían conocimientos, sino que manejaban habilidades y destrezas que se plasmaban en desempeños, relacionados a su vez con determinadas actitudes, creencias, valores, percepciones e intuiciones, y que todo esto en su conjunto constituía a la “gente competente”. A partir de esas investigaciones se definieron también los indicadores que se presentaban en los trabajadores exitosos a partir de las conductas observadas en condiciones diversas. Las competencias, pues, se construyeron a partir de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propias de cada puesto de trabajo.

La apropiación del término “competencias” en educación se fue dando conforme se fueron estableciendo los requisitos que la escuela debería satisfacer en función de las necesidades del mercado de trabajo. El proceso de rediseño curricular se inició en el nivel subprofesional y profesional y fue descendiendo hasta la educación preescolar.

En 1997 Phillipe Perrounoud, sociólogo e investigador de la Universidad de Ginebra, señaló

que la escuela debería lograr que el alumno fuera capaz de trasladar los aprendizajes adquiridos a situaciones nuevas, complejas e imprevisibles lo cual, desde su punto de vista, pasa por la reflexión, la toma de decisiones y la acción del individuo sobre su ambiente. Paralelamente, el desarrollo de la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y las neurociencias contribuyeron a relacionar la noción de competencias con las capacidades de los individuos, vinculando lo que sabe y puede hacer una persona con la motivación para hacerlo.

Durante la década de los noventa los países y las instituciones internacionales y nacionales fueron definiendo algunos conceptos básicos acerca de las competencias en la educación, independientemente del ámbito laboral. En 1998 la UNESCO estableció la necesidad de que los gobiernos se comprometieran a diseñar sus planes y programas educativos por competencias, sobre la

base de cuatro pilares básicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Esto implica integrar los niveles de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, o dicho de otra manera, los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, pero además la capacidad de poder pensar, de poder resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se tomaban mucho en cuenta. En 1999 la UNESCO definió una competencia como el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Las competencias en el ámbito educativo establecen qué queremos que la persona logre como resultado del proceso educativo, al mismo tiempo que definen cómo queremos que lo aprenda.



Fotografía: Juan S. Bach

Son estándares terminales pero también metodológicos que señalan tanto qué debe saber hacer el alumno como qué debe hacer para aprenderlo; promueven, entonces, una cultura distinta, y con esto, un cerebro distinto.

El enfoque por competencias implica un nuevo paradigma docente en el que:

1. El maestro no trasmite conocimientos: es un facilitador de la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende.
2. El docente no explica: diseña situaciones didácticas, de aprendizaje, que permiten que el alumno construya explicaciones y conocimientos de manera autónoma.
3. El esquema metodológico según el cual el alumno conoce, comprende y aplica se transforma en otro en el que el alumno obtiene y analiza la información que le permite construir su propio aprendizaje.
4. En lugar de que el maestro hable y el alumno escuche, éste habla, argumenta, propone, discute, y el maestro cuestiona.
5. La evaluación no la hace el maestro: el alumno encuentra sus aciertos y errores.
6. El maestro no corrige lo que se hizo mal: lo hace el alumno con la colaboración del maestro.

Recomendaciones para la acción

1. Para que una situación didáctica sea adecuada, relevante y pertinente para el aprendizaje, se requiere que se cumplan los siguientes criterios:
 - Que quien aprende analice, investigue y experimente por sí mismo.
 - Que interactúe con los demás y con el docente.
 - Que use el conocimiento adquirido en diversas situaciones de la vida real.
 - Que el conocimiento se logre por descubrimiento, es decir, que se produzca una serie de actividades que al establecer gradualmente antecedentes genere consecuentes de manera que el conocimiento pueda ser construido por el alumno.

2. Para transitar del paradigma de transmitir conocimientos a otro basado en la construcción del propio aprendizaje (aprender a aprender), se requiere un cambio en las actitudes y en los valores del docente. Lo importante no es que alumnas y alumnos nos hagan caso, que nos escuchen, sino que investiguen y encuentren por su cuenta, que nos cuestionen, que brinquen la cerca que impide que desarrollen sus funciones ejecutivas y con esto sean competentes, con lo cual nosotros lo seremos también. Darles a los alumnos esta libertad guiada nos brinda una gran oportunidad de aprendizaje a nosotros los docentes.
3. Para trabajar por competencias se requiere una infraestructura escolar distinta a la tradicional, así como una fuerte capacidad construida por el lado del docente. Asimismo, para llevar a cabo cambios se requiere una gran voluntad por parte de todos los actores involucrados en el proceso.



Lecturas sugeridas

FRADE RUBIO, LAURA, 2006. *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, Calidad Educativa Consultores, S.C., México. Se puede conseguir con la autora: lfrade@prodigy.net.mx

CATALANO, ANA M., et al., 2004. *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral, conceptos y orientaciones metodológicas*, Fundación Gutenberg, Buenos Aires.

http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf

A veces pienso que Dios, al crear al hombre, de alguna manera sobreestimó sus propias capacidades.

Oscar Wilde, escritor, dramaturgo y poeta irlandés, 1854-1900.

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 emprendidos 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.

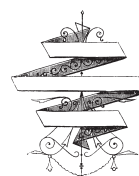
www.noriega.com.mx

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

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/revista_prelac_l_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.

Competencias del educador de adultos vistas desde la demanda social en contextos interculturales

Benito Fernández F.

ASOCIACIÓN ALEMANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS / LA PAZ, BOLIVIA
benart@entel.bo



Fotografía: Archivo

Introducción

La educación y la figura del educador son construcciones sociales, sujetas a permanentes cambios. En el caso de la educación de adultos podemos añadir, de acuerdo con nuestra experiencia, que el educador de adultos no cuenta todavía con un perfil propio ni con el reconocimiento social

de otras profesiones, incluyendo la del maestro y el profesorado. El perfil difuso, y a veces conflictivo, del educador de adultos se expresa en algunos hechos significativos:

- 1 La formación de educadores de adultos no ocupa espacios importantes en la ofertas universitarias y ni en los programas estatales. En

Bolivia sólo dos de 25 Institutos Normales Superiores (antiguas Escuelas Normales) forman docentes para la educación de adultos.

- 2 Las organizaciones del magisterio, urbano y rural, no reconocen identidad propia al educador de adultos y desarrollan una política uniformizadora en los aspectos organizativos, ocupación de cargos, perfil pedagógico, etc. El educador de adultos no tiene el status profesional ni recibe la misma remuneración que su colega, el maestro normalista.
- 3 La propuesta educativa impulsada por los pueblos indígenas, muy influyentes en Bolivia, sigue apostando a la educación escolarizada rural, desconociendo en la práctica las potencialidades de la educación de adultos en ámbitos rurales y urbanos, a pesar de que hoy día la mayor parte de la población indígena vive en las ciudades.
- 4 Los puestos vinculados a la educación de adultos en proyectos, planes y programas de desarrollo impulsados por la sociedad civil (ONG, agencias de desarrollo, empresas) y el gobierno (instancias descentralizadas de los ministerios de salud, agricultura, vivienda, etc), son mayormente ocupados por profesionales de carreras no pedagógicas.
- 5 La diversidad caracteriza hoy más que nunca el campo de la educación de adultos y complejiza la figura del educador. Esta diversidad tiene que ver con las personas (por edad: jóvenes, adultos, ancianos; sexo: identidades sexuales diferentes; condición social: indígenas, trabajadores, presos, etc); contextos (urbano, rural, etc); temáticas (medio ambiente, ciudadanía, producción, organización, etc), espacios (formalizados, abiertos, a distancia y otros); ejercicio profesional (como “pedagogo” o como “agente de desarrollo” con capacidades pedagógicas; promotor, capacitador, animador cultural, etc).

Todo apunta a que el educador de adultos carece, por un lado, de una especificidad profesional propia, socialmente reconocida, y por otro las instancias formadoras no toman en cuenta su rol ni sus competencias sociales, tan importantes en contextos de marcada interculturalidad, como es

el boliviano. Con frecuencia estos programas no parten del perfil de competencias profesionales del educador, sino más bien de la descripción de los contenidos de la formación (conocimientos, habilidades y destrezas).

Cambiar esta situación requiere diferentes estrategias. Entre ellas está el definir con mayor claridad el rol y competencias del educador de adultos en los actuales procesos de cambio que vive Bolivia, donde los movimientos sociales e indígenas adquieren un mayor protagonismo en la gestión del Estado.

Actividades

A pesar de los problemas señalados, existe una creciente demanda de la sociedad para que la educación y los educadores de adultos aporten de manera decisiva y con identidad propia al desarrollo económico, social, político y cultural del país. Hemos podido recoger parte de esas demandas a través de diagnósticos y estudios realizados estos últimos años, tales como las investigaciones previas a la elaboración del Proyecto Académico Institucional del INSEA de Villa Serrano (Chquisaca), al Programa de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia, al Programa de Formación de Directores de los Centros de Educación de Adultos y al Proyecto de Escuela Pedagógica Abierta.

Resultados

Demandas de las comunidades y los movimientos sociales

En las consultas realizadas con grupos comunitarios y movimientos campesinos e indígenas, se han expresado las siguientes demandas:

1. El educador de adultos debe acompañar los procesos de desarrollo comunitario, transfiriendo a las familias y a las organizaciones comunitarias capacidades organizativas, técnicas y productivas, recuperando la propia cultura, en el marco de una educación para la vida.
2. Debe estar abierto e interiorizarse de las ne-

cesidades comunitarias y del potencial educativo de la cultura antes de elaborar y aplicar planes y programas educativos en ámbitos formalizados (Centros de Alfabetización y Educación de Adultos) o abiertos (centros comunitarios, radios comunitarias y otros).

3. Debe saber negociar recursos para el aprendizaje con el municipio, instituciones, ONG, etc.

Demandas de las instituciones de desarrollo independientes y descentralizadas

1. El educador de adultos debe integrarse y conocer el contexto cultural, económico, social y político en el que se lleva a cabo la acción de desarrollo, exigiendo cada vez más el manejo de las dos lenguas, la originaria del área de trabajo y el español.
2. Debe establecer en forma participativa las necesidades de la población meta y presentar-

las e incorporarlas en los proyectos de desarrollo de nivel local, regional y nacional, actuando con técnicos de las diferentes áreas (salud, producción, etc) con un enfoque interdisciplinario.

3. Debe diseñar y aplicar estrategias educativas interculturales articuladas a los proyectos y planes institucionales de desarrollo.

Demandas del Estado y de la sociedad en su conjunto

1. El educador de adultos debe contribuir a la construcción de una sociedad democrática e intercultural, difundiendo los valores de justicia, libertad, solidaridad, honestidad y respeto a las diferencias.
2. Debe prestar apoyo técnico pedagógico a campañas y planes locales, regionales y nacionales de alfabetización, educación primaria, edu-



Fotografía: Lucas López

cación secundaria y educación técnica de jóvenes y adultos, con una visión abierta, intercultural e innovadora en sus métodos, en especial el uso de las tecnologías de información y comunicación.

3. Debe crear y asesorar espacios de información, análisis, debate y construcción de propuestas sobre temas de interés social, tales como la Asamblea Constituyente, el referéndum sobre autonomías, proyectos de desarrollo, derechos ciudadanos, etc, siempre con una visión intercultural.
4. Debe poder sistematizar y comunicar su propia experiencia, aportando al debate y mejoramiento de las estrategias y la calidad de la educación de adultos.
5. Debe facilitar y coordinar alianzas con otros agentes e instancias educativas que operan en la misma zona de intervención, así como participar activamente en la elaboración de los Planes de Desarrollo Municipal.

A partir de las demandas registradas, hemos podido diseñar un conjunto de competencias, entendidas como un “saber hacer eficaz y eficiente, enmarcado en determinados valores, que apuntan a la construcción de una sociedad democrática e intercultural”. Hacemos, por lo tanto, una clara diferenciación entre este concepto de “competencia” y lo que es sólo un conjunto de capacidades técnicas o de conocimientos, habilidades y actitudes señalados en los contenidos curriculares.

Conjunto de competencias requeridas por el educador de adultos

Para responder a la demanda social, el educador de adultos debe ser competente en:

1. Argumentar frente a la sociedad y con las autoridades educativas la importancia del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, por ser un derecho humano que abre la puerta a los demás derechos y crea condiciones para un desarrollo humano sostenible.
2. Diagnosticar las necesidades y potencialidades educativas de los adultos, a nivel indivi-

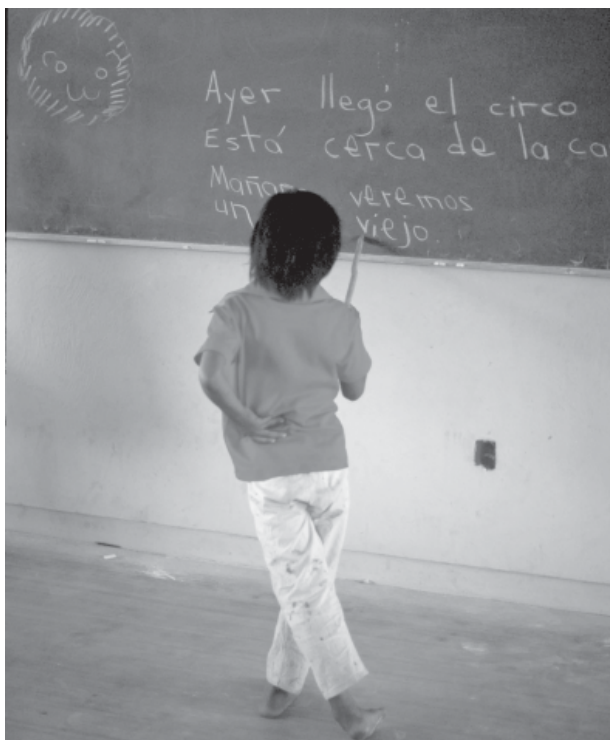
dual y comunitario, en contextos socio-culturales y temáticas diferenciadas.

3. Diseñar estrategias educativas interculturales, con diferentes niveles de aplicación espacio-temporales, que puedan responder de manera eficiente y eficaz a esas necesidades y potencialidades detectadas.
4. Organizar y gestionar espacios educativos que faciliten el acceso y el desarrollo de un aprendizaje significativo, teórico-práctico, emocional e intelectual, priorizando situaciones de aprendizaje tomadas de la vida diaria de los participantes.
5. Crear y desarrollar instrumentos pedagógicos (métodos, técnicas, materiales educativos) y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, que incorporen los códigos y formas culturales/interculturales de las personas jóvenes y adultas en la producción, circulación y apropiación de los conocimientos.
6. Identificar recursos potenciales para el aprendizaje y negociar el acceso a esos recursos con aquellas instancias que los proveen (municipio, agencias, fondos de desarrollo, etc).
7. Monitorear y evaluar procesos educativos autónomos o incorporados a planes y proyectos de desarrollo.
8. Reflexionar críticamente sobre la propia práctica y aprender de ella para mejorarla, a través de estrategias como la sistematización de experiencias.

En resumen, el educador de adultos es un profesional que, en diferentes grados de aplicación, maneja saberes teóricos, prácticos y éticos, para promover, de modo participativo, procesos de transformación social en los que las personas jóvenes y adultas sean actores.

Recomendaciones para la acción

1. Las competencias del educador de adultos poseen un contenido dinámico y complejo, producto de los cambios sociales y la diversidad de situaciones y roles que debe afrontar. En Bolivia la diversidad cultural tiene además un peso preponderante, exigiendo en el edu-



gador competencias interculturales más desarrolladas.

2. Convendría entonces diferenciar competencias generales y específicas. Las primeras enfatizarían capacidades propias del educador, de alguna manera expresadas en el punto anterior (*Conjunto de competencias*). Las segundas tomarían en cuenta a los adultos participantes, contextos, temáticas, espacios, figura profesional, etc, y por tanto su elaboración estaría determinada desde cada situación o contexto del que se trate.
3. En cuanto a la metodología para la elaboración de las competencias, se hace necesaria una consulta a los participantes, comunitarios e institucionales, que precise en cada caso las expectativas hacia el educador de personas jóvenes y adultas (en sus diferentes figuras y denominaciones).
4. Se hace urgente la profesionalización del educador de adultos para que su desempeño sea de calidad y adecuado a los niveles y situaciones que se pueden presentar. Dicha profesionalización debe llevarse a cabo en espacios y con metodologías participativas e innovadoras, articulando en todo momento la teoría con la práctica.



Lecturas sugeridas

AUTORES VARIOS, 2000. Formación de educadoras y educadores desde la trayectoria y horizonte de la educación popular en América Latina, *Revista La Piragua*, núm. 17, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, México.

www.ceaal.org

FERNÁNDEZ, BENITO, 2002. *Proyecto Académico Institucional del Instituto Normal Superior de Educación Alternativa "Franz Tamayo" de Villa Serrano (Chuquisaca)*, Ministerio de Educación y Culturas, La Paz.

aaalp@entelnet.bo

MARTÍNEZ, JUAN LUIS, 2006. *Lineamientos de políticas y estrategias para la formación de educadores de jóvenes y adultos en educación alternativa*, Asociación Alemana de Educación de Adultos, La Paz.

aaalp@entelnet.bo

RODRÍGUEZ, MARIO, 2006. *Proyecto para la implementación de la escuela pedagógica abierta*, Asociación Alemana de Educación de Adultos, La Paz.

aaalp@entelnet.bo

SUAZO ADOLFO Y VILLCA SIMEÓN (COORDINACIÓN), 2004. *Memoria de la II Conferencia Nacional de Educación Alternativa*, Ministerio de Educación y Culturas, La Paz.

www.minedu.gov.bo

UNESCO, 1997. Documentos de la Quinta Conferencia de Educación de Adultos (CONFITEA V, Hamburgo 1997), *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 49, Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV), Bonn.

www.iiz-dvv.de

El rol del educador de adultos en las cárceles

Francisco José Scarfó, Inda Albertina, Marianela Preafán y Berta González

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN EN CÁRCELES (GESEC) / LA PLATA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
franciscoscarfo@speedy.com.ar



Fotografía: Juan S. Bach

Introducción

Una caracterización mínima del ejercicio del rol docente en la educación en cárceles basado en el rol profesional pedagógico emergente se encuentra en el texto de Dicker y Terigi (1997), según el cual la formación del educador debe dar cuenta de la articulación de una serie de componentes fundamentales, destacando dos de éstos: las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende (en nuestro caso un joven o adulto privado de su libertad), y las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos

concretos de actuación (en nuestro caso la cárcel o “institución total” o cerrada).

La función docente es un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, caracterizado por un conjunto de saberes; la función dependerá de las concepciones de animador, facilitador, formador, docente, asistente educacional, promotor social y otras. Sin embargo, la formación de docentes se ha centrado en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, “el dar cla-

se”, olvidando la práctica social. Por ello es indispensable destacar que una concepción comprensiva de la enseñanza supone considerar la complejidad de la tarea docente y el desarrollo de las competencias de intervención necesarias para atender la complejidad del rol del educador en cárceles.

Actividades

Existen numerosos textos que detallan las características esenciales de los docentes que trabajan con adultos. Paradójicamente, no existe sino un puñado de trabajos que detallan la labor de docentes dentro de instituciones totales. Se ha tomado como base el texto citado anteriormente, para irlo completando con observaciones a partir de nuestra experiencia educativa en cárceles, y con la problematización de la educación en el encierro resultado de investigaciones anteriores publicadas por el primer autor de este trabajo. Asimismo, se consideran como puntos de partida los trabajos de la Jornada de Perfeccionamiento para Docentes de EGBA con sede en cárceles (La Plata, 2002), del I Encuentro de Educadores de Cárceles (2004) y del I Encuentro de Educadores en Cárceles del MERCOSUR (2005).

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la complejidad del rol del educador en la cárcel, aunque es posible trasladar algunas de las características a la función del docente fuera de los muros.

Resultados

Presentamos primero un resumen de la multiplicidad de tareas, la diversidad de contextos, la complejidad de la intervención pedagógica misma y las implicaciones de todo ello para el educador como persona.

1. La multiplicidad de tareas: el docente no solamente enseña

Los docentes en las escuelas con sede en cárceles manejan mucha documentación; reparten y hacen la merienda; reparten y consiguen ropa, revistas y diarios; se relacionan con el Servicio

Penitenciario, ya sea con agentes afectados a la escuela, como con autoridades y profesionales, coordinando cuestiones operativas de la escuela; se relacionan con otros presos (encargados de cocina, limpieza, bibliotecarios, los que trabajan en tareas administrativas, etc); preparan actividades extraescolares (actividades culturales, deportivas, torneos y concursos literarios, etc); leen circulares efectuadas y comunicadas por la dirección de la escuela y de la rama educativa; corrigen cuadernos; confeccionan planillas para la escuela y el Servicio Penitenciario, certificados de todo tipo y legajos de alumnos; preparan actos escolares, elaboran informes educativos para juzgados y carteleros y revistas de uso interno; elaboran registros de asistencia, realizan relevamientos de matrícula en todos los pabellones de la unidad penal; elaboran proyectos áulicos o institucionales específicos ya sea por temáticas indicadas por las autoridades educativas o por proyectos emergentes de cada escuela y de los intereses de los alumnos; entre otras tareas.

2. La diversidad de contextos

El contexto de la escuela y de la cárcel está atravesado por escenarios singulares. Por ejemplo, el tratarse de una escuela oficial, el estar instalada en una cárcel, y la población que atiende. Esto último requiere tener en cuenta las necesidades y demandas educativas de los alumnos, su trayectoria educativa, social, cultural, comunicacional y laboral, así como las cuestiones referidas a su vinculación con la violencia, el delito y la exclusión social. En definitiva, el educador debe considerar una diversidad de derroteros referidos a una situación de vulnerabilidad social y cultural basada en la conculcación sistemática de derechos fundamentales. También se suma la característica de cada cárcel, si es de alta o mediana seguridad, si está ubicada en un medio urbano o rural, si está superpoblada, etc.

La organización de la escuela en este contexto de encierro implica la organización por turnos que dependen de cómo estén constituidos los pisos o pabellones (por ejemplo si son espacios destinados a personas evangelistas, homosexuales, refugiados, policías exonerados de las fuerzas o

personas condenadas por violación, etc). La organización de ciclos agrupados o no, por aquellas necesidades y demandas educativas, como también por la relación entre los mismos encarcelados (sus códigos particulares en su condición contextual) hace que un preso que está detenido por determinada razón no se junte o no comparta el aula con otro que ha cometido un delito diferente, o se lo margine dentro del aula y hasta dentro de la escuela. No hay que olvidar que no solamente hay personas encarceladas varones, sino también otros colectivos que se encuentran aún más sometidos a situaciones de vulnerabilidad, como es el caso de niños, adolescentes, mujeres, extranjeros y/o migrantes, homosexuales y lesbianas, personas con capacidades motrices y mentales diferentes, valetudinarios, enfermos terminales y drogodependientes, etc.

3. La complejidad del acto pedagógico

Aquí hay que tomar en cuenta los programas de enseñanza, los métodos y técnicas en uso, la es-

tructuración del espacio, el sistema de reclutamiento y formación docentes, la institución escolar, el micromedio o comunidad inmediata (en este caso la cárcel misma), el equipo docente y otros. En la provincia de Buenos Aires no hay una formación específica para el ámbito de educación en cárceles, lo que genera tensión entre los docentes novatos y los veteranos. Es indispensable tomar en cuenta las relaciones preso-preso, preso-agente del servicio penitenciario, preso-familia, preso-salud, preso-docente, docente-servicio penitenciario, y otras. Todo esto puede estar inmerso en conflictos tensos y violentos, en una comunicación reducida y basada en códigos muy específicos, valores y visiones de los hechos muy diferentes a la sociedad extramuros; la intervención educativa necesita comprender, considerar y jerarquizar el aspecto pedagógico-social en el momento de resolver estas tensiones. En la construcción de la intervención educativa en estos ámbitos, se recurre al sentido común y a regularidades estructuradas y sistematizadas por los docentes más experimentados. Con respecto



Fotografía: Lucas López

a los métodos y técnicas, también se utiliza ese sentido común, donde el docente comparte con otros pares la selección de estrategias didácticas que mejor le cuadre al grupo de alumnos. Los programas de enseñanza, al igual que las metodologías y técnicas, son sustentados desde la educación de adultos, pero la impronta de la población carcelaria hace que se singularice a los intereses y motivaciones de dicha población, en lo referente a contenidos, proyectos particulares, vinculaciones con otras instituciones, etc.

4. Implicaciones personales y posicionamiento ético del docente

La tarea docente es una práctica permeada por valores, lo cual conlleva a altos niveles de implicación personal e incide de manera directa en la propuesta pedagógica. Preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral, equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y que son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Esta implicancia personal juega un papel fundamental en ámbitos educativos con alumnos en situación de vulnerabilidad. Plantear líneas de acción referidas a “educar para el desarrollo integral de la persona”, “educar para la reducción de la vulnerabilidad”, “educar para en derechos humanos” o “educar en cambios actitudinales”, obliga a reconocer el posicionamiento ideológico, considerar las versiones del mundo a las que apela el docente, para plantear, a continuación, las formas de vinculación con el conocimiento y con la construcción metodológica. Si un docente cree que los alumnos son “incorregibles”, “incapaces” de reflexionar, que “no valoran o no tienen valores”, que son “limitados”, esto resultará en un proceso formativo lineal, tradicional, conductista, paternalista y una construcción des-humanizante de sus alumnos y de su tarea, que en un contexto de encierro o en situación de riesgo sólo favorece a la despersonalización y profundización de la situación de vulnerabilidad en la que ha estado y está la persona presa.

A continuación, haremos un resumen de las características resultantes de lo anterior y que se reflejan en el rol del educador en cárceles.

1. Uno de los rasgos esenciales de los docentes que desarrollan sus actividades en cárceles es condición universal para todos aquellos que realizan tareas pedagógicas: la sensibilidad por los problemas sociales que construyen permanentemente mecanismos de exclusión y vulnerabilidad. Esta “plataforma de despeje” permite comprender y aprender las pautas de la cultura alternativa intramuros.
2. Es imprescindible que el educador reduzca fuertemente sus “prejuicios”, desprendiéndose de la falsa premisa de considerarse el portador de la cultura oficial de la sociedad: este tipo de posturas hegemónicas despierta resistencias infranqueables. Así, en este contexto de encierro, el conocimiento de códigos no escritos, la aceptación de la existencia de una escala axiológica supuestamente incomprensible (muchas veces polarizada con los valores socialmente “aceptables”) son los pilares de la intervención de los educadores. El docente no es el portador de los valores “socialmente deseables”, ni siquiera constituye un modelo imaginario a imitar. El maestro oferta la posibilidad de extender el universo simbólico del alumno; esto posibilitaría, si el alumno así lo decide, una reescritura de su historia de vida, lo que no se reduce a una revisión del pasado, sino a la reformulación de su proyecto de vida.
3. En este marco se reconoce a la práctica docente como una práctica social: una acción transformadora de la realidad, que está orientada a fines, tiene intencionalidad y que no debe reducirse a lo áulico, sino que debe tomarse también lo institucional, y las articulaciones diversas que se plantean en torno a lo áulico, lo institucional y lo social.
4. Se reconoce al docente como un agente de la educación social ya que realiza un trabajo con sujetos en situación de vulnerabilidad social, intentando que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. La función es permitirle a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión o, en nuestro caso, la re-conexión con la sociedad en la cual viven. Promover la potencialidad de recursos

de la persona que le posibiliten su inclusión social futura, plena, activa, crítica y responsable, que de seguro requerirá de la suma de acciones articuladas del Estado en tanto garante de los derechos humanos necesarios para el desarrollo de la persona.

Recomendaciones para la acción

El rol del educador en cárceles incluye las siguientes competencias:

1. Conocer, en todas sus dimensiones, el contexto de la cárcel, su impacto en los reclusos y las trayectorias de vida de los mismos.
2. El replanteo constante de los prejuicios del educador y de sus representaciones tanto con respecto a los reclusos como al contexto en que se trabaja.
3. La conformación de una intervención educativa transformadora.
4. La jerarquización del diálogo y del trato basado en la empatía, el respeto y el afecto por el otro, reduciendo la posición de poder que da la función docente.
5. El logro de una verdadera intervención pedagógica, no “curativa”, que implica un modelo educativo basado en la educación como derecho humano y no como una acción terapéutica (los “re”: reinserción social, readaptar, reducir, reformar, resocializar, etc).
6. Construir una intervención como animador sociocultural en la que resulta fundamental realizar actividades extracurriculares que consideren las inquietudes, intereses y necesidades que los alumnos expresan.
7. La intervención docente debe tender a una atención personalizada flexible, dadas las trayectorias educativas de baja intensidad que han tenido los alumnos. La atención personalizada está más allá de lo estrictamente didáctico y estimula al alumno a plantear dudas. Debe incluir un trabajo grupal que genere debates interactivos, con temáticas o problemáticas del afuera, con cuya cotidianeidad los alumnos buscan conectarse.

Lo anterior hace necesarias otras recomendaciones más generales.

8. Debe incorporarse a la formación del docente de adultos la especificidad del trabajo educativo en cárceles desde una perspectiva inter y multidisciplinaria, para evitar el riesgo de limitar la riqueza y el efecto de la enseñanza que se lleva adelante en dicho ámbito.
9. Es necesario configurar el conjunto de competencias del docente profesional para el ámbito específico de la educación en el encierro. Por lo desarrollado en este trabajo el desempeño de los docentes se caracteriza por:
 - A. Ser conocedor del contexto (la cárcel en su aspectos filosófico, antropológico, sociológico, jurídico, comunicacional, cultural y pedagógico).
 - B. Ser conocedor del sujeto (una persona adulta y privada de la libertad).
 - C. Tener capacidad para el diagnóstico (cada uno es un caso, la acción entre la personalización y el trabajo grupal), para el desarrollo de estrategias de acción, para el trabajo en grupo, y para la investigación y producción de conocimiento.
10. Privilegiar el diálogo, el afecto y el respeto al otro, sabiendo que es necesario paliar los efectos de la cárcel y que “no se va a curar a nadie”.
11. Evitar la infantilización en el trato cotidiano. La cárcel se basa en un sistema de desresponsabilización, de nulas posibilidades de elección como así también de premios y castigos.
12. Promover el trabajo docente con la utopía de lo posible, basado en el desarrollo de la sensibilidad social, la capacidad de empatía, la crítica y la reflexión sobre la práctica.
13. Revalorizar el rol docente en las cárceles desde la agencia estatal responsable de la educación, para garantizar procesos educativos/formativos enriquecedores y de promoción cultural.
14. La agencia estatal deberá considerar a la escuela en la cárcel no como una institución educativa formal, sino como un centro de animación sociocultural, ya que los alumnos se encuentran privados de la libertad, sin acceso a bienes culturales claves, en tanto derecho humano, para el desarrollo de la perso-

na. Así, es un objetivo primordial de la escuela el ofrecer posibilidades de continuidad cultural con el exterior.

15. Esto conlleva a que el rol docente se configure como una intervención socioeducativa que consistirá en dar con estrategias cognoscitivas que permitan aumentar el nivel de integración social de los sujetos que participan en los procesos educativos en las cárceles. Una intervención que contenga instancias de una educación para la tolerancia, para la formación en derechos humanos, para la salud, para las competencias sociales, para la multiculturalidad, que a su vez desarrolle contenidos referidos al lenguaje y la comunicación, al área del sujeto social y el entorno, al arte y la cultura, la tecnología, el juego y el deporte, entre otros.
16. Esta intervención debe privilegiar la expresión y la creatividad, y la reflexión sobre las actitudes y las acciones. Debe crearse un clima de respeto y de interés para convivir con lo diferente y potenciar lo común, tomando las experiencias vividas, en un intercambio activo y fluido, todo en pos de favorecer el desarrollo social e integral de la persona humana. Esto por supuesto necesita de un rol docente que satisfaga no sólo estas características y necesidades, sino también su desempeño caracterizado por la creatividad, la empatía, la reflexión y la crítica.
17. Se requiere crear un espacio administrativo-pedagógico dentro del diagrama organizacional de cada jurisdicción educativa, el cual debe reconocer la educación en cárceles como una modalidad de educación específica, procediendo a formar y capacitar a docentes que estén en ejercicio o no. La designación del personal docente y directivo de las escuelas debe hacerse por concurso, sin descuidar la legalidad establecida en el sistema educativo público.
18. Es necesario continuar promoviendo, por un lado, la investigación y el desarrollo académico para garantizar una educación de calidad al interior de los penales que contemple el rol del educador en la cárcel como una intervención sociocultural; por el otro, el afian-

zamiento del derecho a la educación de las personas encarceladas y de la posibilidad de su acceso a la cultura, al conocimiento de los derechos humanos, a estar en mejores condiciones de reescribir su historia personal, de criticar la lógica de poder en la sociedad, de mejorar su calidad de vida y de ejercer plenamente sus responsabilidades ciudadanas.



Lecturas sugeridas

DICKER, G. y F. TERIGI, 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.

<http://www.paidos.com>

<http://www.paidosargentina.com.ar/ficha.php?:d=53016>

GESEC, 2005. Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles, en la página web de la revista *Contratiempo*, en el “Informe de Cárceles”, abril 2005, Buenos Aires.

<http://www.revistacontratiempo.com.ar/carceles.htm>

SUTTON, SETTER, 1994. *Manual sobre la educación básica en establecimientos penitenciarios*, Instituto de Educación, UNESCO, Hamburgo.

<http://www.unesco.org/education/uie/online/prisptit.html>

PROCURACIÓN PENITENCIARIA FEDERAL, 2006. *Informe anual 2003-2005*, Buenos Aires.

www.ppn.gov.ar

SCARFÓ, FRANCISCO, 2002. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos, *Revista IIDH*, núm. 36, edición especial sobre educación en derechos humanos, pp. 291-324. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

www.iidh.ed.cr

He olvidado lo que me enseñaron, pero sé lo que aprendí.

Patrick White, escritor australiano, 1912-1990.

Competencias del educador de adultos para el cambio educativo

Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
 ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS / LA PAZ, BOLIVIA
 fidelima11@hotmail.com



Fotografía: Lucas López

Introducción

El trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, por la complejidad de su organización pedagógica y la diversidad de la demanda de aprendizajes, requiere una acción con múltiples competencias que no sólo se reducen a la disposición de habilidades y conocimientos propios de la labor docente, sino que demanda el desarrollo de competencias socio pedagógicas referidas a la comunicación directa con los participantes, el compromiso con el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, el manejo de las nuevas tecno-

logías de la información y la comunicación y el aprendizaje colectivo en el contexto institucional y social. Esta perspectiva, como lección aprendida de la experiencia de *Transformación Curricular de la Educación Primaria de Adultos* en Bolivia, plantea la necesidad de revisar nuestras ideas sobre las competencias necesarias en la acción pedagógica con personas jóvenes y adultas.

La *Transformación* fue desarrollada como acción compartida entre el Estado (Dirección General de Educación Alternativa), la Comunidad

Educativa (actores de los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos) y la colaboración técnica y financiera de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Este proceso, participativo y comunitario, comprendió el desarrollo de las líneas de elaboración de materiales de autoaprendizaje, el diseño curricular centrado en la resolución de problemáticas de la población joven y adulta, la incorporación de centros de recursos educativos y tele-centros en la estructura organizacional y la formación continua de educadores. Los avances y criterios pedagógicos generales de este proceso continúan siendo aplicados en los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos del país. Esta modalidad de construcción participativa, desarrollada a través de la implementación de la *Transformación*, permitió generar aprendizajes tanto para la acción del educador como para la configuración de una nueva comprensión de la labor docente en la educación de jóvenes y adultos.

Actividades

La implementación de las acciones de la *Transformación* con respecto a la incidencia en la práctica pedagógica, implicó el desarrollo de una serie de principios pedagógicos y actividades relacionadas con el diagnóstico de necesidades, la construcción curricular, la evaluación de los aprendizajes, la definición del rol de los docentes y la aplicación de los talleres educativos, aspectos que se constituyeron en los espacios y momentos centrales para el cambio, la construcción de una nueva mentalidad y el incentivo hacia la innovación en los procesos de aprendizaje.

Los principios y criterios que orientaron el proceso del cambio educativo replantearon los esquemas tradicionales y permitieron la transición desde el clásico modelo de construcción de políticas educativas (que asigna el rol de “planificación y construcción” a los “técnicos especialistas” y define la tarea de “aplicación” a los educadores de aula), hacia un modelo de construcción participativa de las políticas, en el que los actores educativos (especialistas, educadores y comunidad participante) intervinieron cualitativa y propositivamente en los diferentes procesos de pla-

nificación, construcción, decisión, aplicación y evaluación de las acciones y lineamientos del cambio educativo. La aplicación de este nuevo enfoque se materializó a través de las siguientes actividades:

1. Participación de educadores en los procesos de diagnóstico de necesidades educativas, el análisis y resignificación del rol social de la educación de adultos, el análisis de las comprensiones tradicionales del aprendizaje en los adultos (por lo general centrados en el esquema de la visión escolarizada de la educación de adultos) y la construcción de una nueva visión social de la misma, tareas que permitieron una comprensión crítica de las problemáticas generadas por el propio sistema educativo y el reconocimiento de las dificultades y limitaciones relacionadas con los propios educadores de adultos.
2. Definición de los ejes temáticos y contenidos de aprendizaje a través de talleres de discusión con base en investigaciones y análisis de necesidades educativas, con miras a su incorporación en el diseño curricular de la educación primaria para adultos. Esta acción, desarrollada tanto a nivel nacional como en los contextos departamentales, facilitó la construcción de un diseño curricular con una visión integral y flexible.
3. Generación de la comprensión, de los criterios, características y necesidades que entran en juego en el desarrollo de aprendizajes y la realización de procesos de capacitación en la elaboración de materiales educativos para jóvenes y adultos. Estas capacidades desarrolladas en los educadores y educadoras fueron aplicadas en la elaboración de módulos de aprendizaje, bajo el enfoque de ejes temáticos y resolución de problemas.
4. Discusión, debate y consenso sobre el rol pedagógico y social del educador de adultos, referido no sólo a la capacidad para impartir y construir conocimientos sino para responder integralmente a las necesidades sociales y pedagógicas de los adultos. Este abordaje facilitó en gran medida la generación del compromiso de los docentes con el quehacer educativo.

5. El planteamiento del cambio de un modelo de “dar clase” al de “desarrollar un taller educativo” generó el diseño de nuevas competencias en los docentes, ya que para ello son necesarias no solamente las competencias para “impartir conocimientos” sino aquellas requeridas para organizar la participación, desencadenar procesos de aprendizaje a través de dinámicas grupales, plantear problemas prácticos de aprendizaje, generar aprendizajes colectivos, contextualizar los contenidos, gestionar el aprendizaje autónomo y cooperativo y responder a las necesidades diversas de los participantes durante el aprendizaje.
6. Constitución y desarrollo de una estrategia para el mejoramiento profesional permanente y el

desarrollo de procesos de capacitación (multiplicación) en los espacios locales y regionales con el apoyo de líderes departamentales. Estos procesos de desarrollo profesional, realizados en talleres nacionales y departamentales, se orientaron principalmente a incidir en la subjetividad de los educadores, puesto que una acción pedagógica de calidad requiere de docentes convencidos de que su labor es una respuesta a las necesidades de los participantes.

Resultados

La *Transformación*, como proyecto participativo de cambio educativo, ha generado resultados



Fotografía: Archivo



Fotografía: Juan S. Bach

muy alentadores en la búsqueda de nuevas comprensiones y prácticas en la acción pedagógica con personas adultas; asimismo, ha planteado el reto de la consolidación de nuevas competencias docentes, necesarias para responder a la visión social de la educación de adultos. El impacto generado por el cambio educativo, de acuerdo a la evaluación de la *Transformación*, se refleja en la mejora de la calidad de los aprendizajes, en el desarrollo de contenidos relacionados con la problemática social y productiva de los participantes, en la generación de un mayor compromiso del docente con la realidad del participante, en el aporte de los docentes al cambio educativo, en el crecimiento de la demanda educativa, en la disminución de los porcentajes de rezago educativo y en el mayor involucramiento de los participantes en su propio aprendizaje.

En el ámbito de las competencias y roles de los educadores, se puede llegar a la conclusión de que es muy importante el desarrollo y actualización de los docentes en el área de conocimiento, en el manejo de metodologías para el aprendizaje y en la capacidad didáctica para el desarrollo de aprendizajes. Sin embargo, la realidad y la ne-

cesidad de la educación de jóvenes y adultos rebasa estos criterios tradicionales de la función docente y exige la generación y consolidación de las competencias “socio-pedagógicas” referidas a la comprensión del entorno de los participantes, la investigación de las disposiciones de aprendizaje, el apoyo en la solución de problemáticas propias de los participantes y la motivación para la permanencia de los participantes en el proceso.

Para la implementación del proceso de *Transformación* fue también necesario que los educadores, a través de diversas actividades de capacitación y construcción, generaran las competencias para el desarrollo de diagnósticos educativos, el aprendizaje colectivo y cooperativo, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, la comprensión de la estructura cognoscitiva de las personas participantes, la elaboración y diseño de materiales y el análisis de la realidad, competencias todas ellas necesarias para el desarrollo de políticas educativas. Estas competencias permitieron no sólo aportar en la construcción del proceso de transformación sino en la regionalización de los contenidos, organización del proceso de aprendizaje en talleres, elabora-

ción de módulos contextualizados, gestión pedagógica con autonomía, respuesta a la diversidad de sujetos participantes y escenarios educativos y el desarrollo del sentido de liderazgo, que son también competencias necesarias para la tarea docente.

La participación de educadores y educadoras en los diferentes niveles de decisión y su intervención en las acciones de construcción curricular, permitió la generación del “compromiso con el cambio” que resulta de la confianza depositada en el proceso de transformación, por el hecho de ser parte activa del proceso.

Aún es necesario insistir en la diversificación y fortalecimiento de las competencias de los educadores de adultos, de modo que se remueva la visión del aula como un mundo aparte, se generen respuestas creativas frente a las necesidades planteadas por la diversidad, se supere el aislamiento entre los docentes, se faciliten los aprendizajes colectivos y cooperativos y se oriente más al desarrollo de saberes integrales. Asimismo, es necesario trabajar en el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes, pues es muy importante que el educador sienta que está siendo reconocido social y económicamente por su labor responsable.

4. Es necesario que los educadores dominen competencias tecnológicas que les permitan mediar en el contacto de los participantes con las tecnologías de la información y la comunicación.
5. La reflexión sobre la tarea docente, como un ejercicio de encuentro personal, es importante porque permite al educador reflexionar sobre su responsabilidad social.
6. Los procesos de desarrollo institucional deben estar orientados a la generación de la gestión pedagógica con autonomía, mejora de las capacidades organizativas en el aprendizaje, desarrollo del sentido de liderazgo y afianzamiento de criterios para el ajuste de los contenidos en función de la diversidad.
7. Los talleres de formación y capacitación, aparte de desarrollar temáticas referidas a la especialidad y las metodologías, deben estar orientadas a incidir en la reflexión sobre el significado social de la labor educativa.
8. La institucionalidad del centro educativo debe proveer condiciones para el aprendizaje colectivo de docentes, así como para superar el aislamiento docente, mejorar la gestión autónoma de los aprendizajes e incidir en la participación organizada en el cambio educativo.

Recomendaciones para la acción

1. Es necesario comprender que el impacto del cambio educativo depende de la participación comprometida y calificada de los educadores, pues son ellos quienes ponen en práctica los verdaderos cambios.
2. La comprensión de los fundamentos teóricos y los aspectos operativos del cambio educativo, por parte de los educadores, permite la adscripción, legitimación y movilización en torno a las políticas de cambio.
3. Una educación integral de jóvenes y adultos requiere el dominio de competencias socio-pedagógicas por parte de los educadores, lo que les permite trabajar con miras a la mejora de la calidad vida de los participantes y a la motivación para que sigan estudiando y aportando en su autoaprendizaje.



Lecturas sugeridas

FULLAN, MICHAEL Y ANDY HARGREAVES, 1996. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Amorrortu, Buenos Aires.
www.amorrortueditores.com/

LIMACHI, WILFREDO, 2006. *Transformación curricular de la educación primaria de adultos (1998-2005): Avances y perspectivas*, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, La Paz.
aeealp@ceibo.entelnet.bo www.redceja.edu.bo/

CHULMEYER, ALEJANDRA, 2002. *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*, PREAL, Brasilia.

www.preal.org/

Perfiles, prácticas y acervos de lectura de los educadores de adultos

Claudia Lemos Vóvio

AÇÃO EDUCATIVA / SÃO PAULO, BRASIL
claudia@acaoeducativa.org

Introducción

El objetivo de este trabajo es el de conocer mejor a las personas que intentan alfabetizar a jóvenes y adultos, el tener un conocimiento más completo de su perfil socioeconómico y el averiguar si durante

su desempeño tienen acceso regular a bienes culturales relacionados con la escritura; todo ello constituye el substrato con base en el cual el educador desarrollará sus competencias docentes. Una segun-



Fotografía: Carlos Blanco

da intención fue la de reunir información de utilidad en el diseño de los procesos de formación de educadores culturalmente sensibles.

Las políticas públicas enfocadas a la alfabetización de jóvenes y adultos en Brasil presentan diversas contradicciones; de manera general, han sido evaluadas como ineficaces, especialmente cuando se consideran las exigencias planteadas por el uso del lenguaje escrito. Una de esas contradicciones se refiere a que muchos alfabetizadores son personas sin una formación específica para la docencia y/o carecen de experiencia previa en la alfabetización y en la educación de jóvenes y adultos. También se presenta en la manera en la que los educadores se relacionan con los programas educativos, proceso para el cual no cuentan con los atributos profesionales respectivos; los educadores son contratados y actúan en condiciones adversas, responsabilizándose del funcionamiento e infraestructura de las clases.

Muchos argumentan que es necesario reconocer que los educadores desarrollarán sus labores docentes por caminos distintos a los de los profesionales de la educación, que esos caminos son legítimos y que sus prácticas son en general aceptables. A diferencia de los profesores, mantienen lazos estrechos con sus estudiantes y promueven procesos de aprendizaje más horizontales y significativos para los involucrados, ya sea porque pertenecen a las mismas comunidades, o por tener motivaciones de orden político y/o filantrópico. Una alternativa a esta problemática ha sido la formación continua de esos agentes durante su trabajo mismo; pero, en general, lo que se presenta es un gran desencuentro entre las expectativas y las necesidades de formación de esos agentes educativos y los planes y cursos que se les ofrecen para su formación.

Actividades

Se aplicó un cuestionario a 49 educadores de ambos sexos que trabajan en el programa *Educar para Mudar*, del Conselho de Educação Cultura e Ação Social de Itaquaquecetuba (CECASI), Sao Paulo, Brasil. El cuestionario, además de reunir informaciones que permitieran obtener caracte-

rísticas sociodemográficas y económicas, tenía la finalidad de hacer un inventario de la participación en eventos de lectura típicos de esos contextos y de los acervos disponibles. Al cuestionario respondieron espontáneamente 38 educadores.

Las preguntas se organizaron en torno de los temas sociales (doméstico, escolar, laboral, participación comunitaria y religión), en los que las prácticas de lectura se encuentran inmersas. Tomamos como base el instrumento de la investigación *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF* (2003) diseñado por la ONG Ação Educativa y por el Instituto Paulo Montenegro, así como las contribuciones de integrantes del Proyecto Temático *Letramento do professor* coordinado por la Dra. Angela B. Kleiman.

Estamos conscientes de las limitaciones de la generación de datos por este medio, en el que se estimula a las personas a recordar situaciones y materiales de su vida cotidiana, datos que muchas veces se distorsionan debido a la censura o por respuestas consideradas dentro del campo de las expectativas del investigador; sin embargo, es necesario señalar dos aspectos importantes: el primero, que dada la naturaleza del *letramento* (en portugués) o literacidad (en español), esto es, el poderse manejar con soltura en el mundo de la cultura escrita, no se pretendía captar con un cuestionario, en su totalidad, lo que las personas hacen con la escritura en las prácticas sociales en las que están involucradas; este aspecto sería más abordable mediante estudios de tipo etnográfico. El segundo se refiere a las precauciones necesarias para atenuar el efecto de la censura; los temas se encontraban vinculados, partiendo de ámbitos más familiares hasta los más especializados, y tuvimos mucho cuidado al plantear las preguntas, utilizando formulaciones directas y dirigidas a las personas, y ofreciendo un abanico de alternativas, además de las más prestigiadas socialmente.

Resultados

Desde el punto de vista socioeconómico, existe una serie de características que asemejan a los educadores con los que trabajamos: se trata de

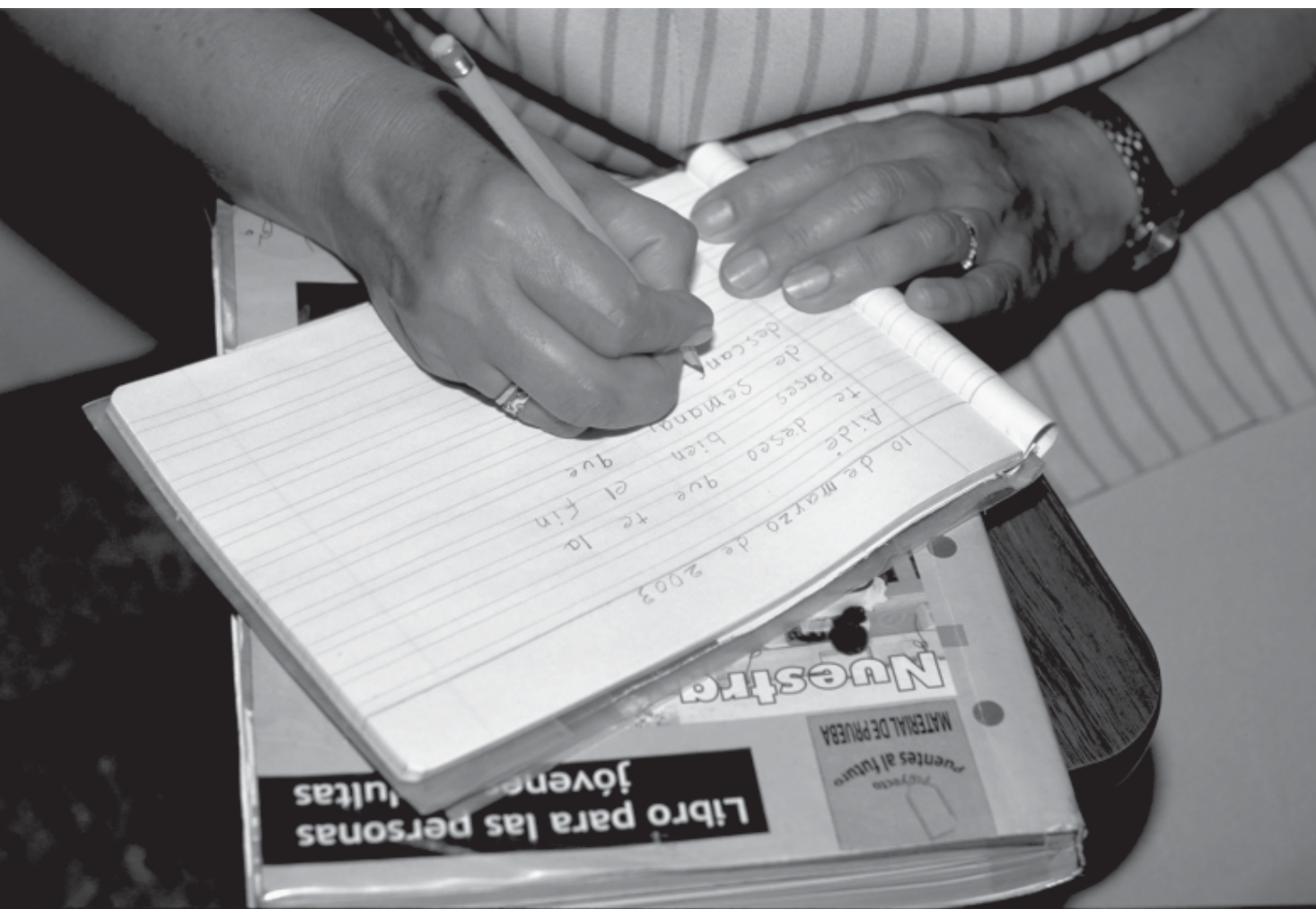
un grupo mayoritariamente femenino (por lo cual usamos indistintamente el femenino o el masculino de aquí en adelante), formado principalmente por jóvenes, que pertenece a familias de bajo nivel económico. Originarias de Sao Paulo, la mayoría terminó la educación media o se encontraba estudiándola en el momento de la investigación, y estaba certificada para impartir educación fundamental. Para las educadoras, el *Programa* constituye la posibilidad de trabajar, aun si son contratadas como voluntarias, sin documentos, y con un pago de R\$ 200 mensuales (US \$80) como ayuda para sus gastos.

La presencia de mujeres jóvenes en el *Programa* está relacionada con aspectos de la coyuntura socioeconómica: el universo limitado de empleos en las localidades en donde viven. Encontrar una ocupación cercana a sus hogares, con horario reducido, podría ser una opción para com-

plementar los ingresos familiares, aún sin reglamentación.

La mayor parte pertenece a familias poco o no escolarizadas, con padres sin estudios o que no completaron la enseñanza básica, y dedicados a ocupaciones que no requerían grandes calificaciones. La mayoría declaró haber participado durante la infancia en actividades de lectura en el ámbito familiar. A pesar del predominio de acervos y prácticas comúnmente atribuidos a personas de baja escolaridad y pertenecientes a los grupos más empobrecidos de la población, la frecuencia con que mencionan la lectura es más elevada que en otras investigaciones, lo que puede ser resultado de la intensa exposición a materiales escritos y a demandas propias de la localidad donde habitan las personas.

El nivel de escolaridad de los padres, las prácticas de lectura y los acervos de que disponen en



Fotografía: Carlos Blanco

FRECUENCIA DE LECTURA	CECASI	PROFESORES BRASILEÑOS (UNESCO, 2002)	POBLACIÓN BRASILEÑA DE 15 A 64 AÑOS (INAF 2003)
Lee periódicos diariamente	8%	41%	10%
Lee periódicos por lo menos una vez a la semana	23%	87%	32%
Lee revistas por lo menos una vez a la semana	15,8%	82%	30%
Acostumbra leer libros	92%	Sin información	75%

los medios familiares son factores que son considerados como condicionantes del éxito escolar y la formación de lectores. Sin embargo, las características mencionadas no parecen haber influido de manera negativa en el éxito y el logro de niveles de escolaridad más elevados, ya que la mayoría de los educadores terminó la educación básica.

También es cuestionable la idea de que la escolarización es un factor de movilidad social. Estas personas permanecen aún con un alto nivel de escolaridad en comparación con la media en Brasil (6.7 años para personas de 10 ó más años de edad), en los mismos grupos sociales a los que pertenecían sus padres.

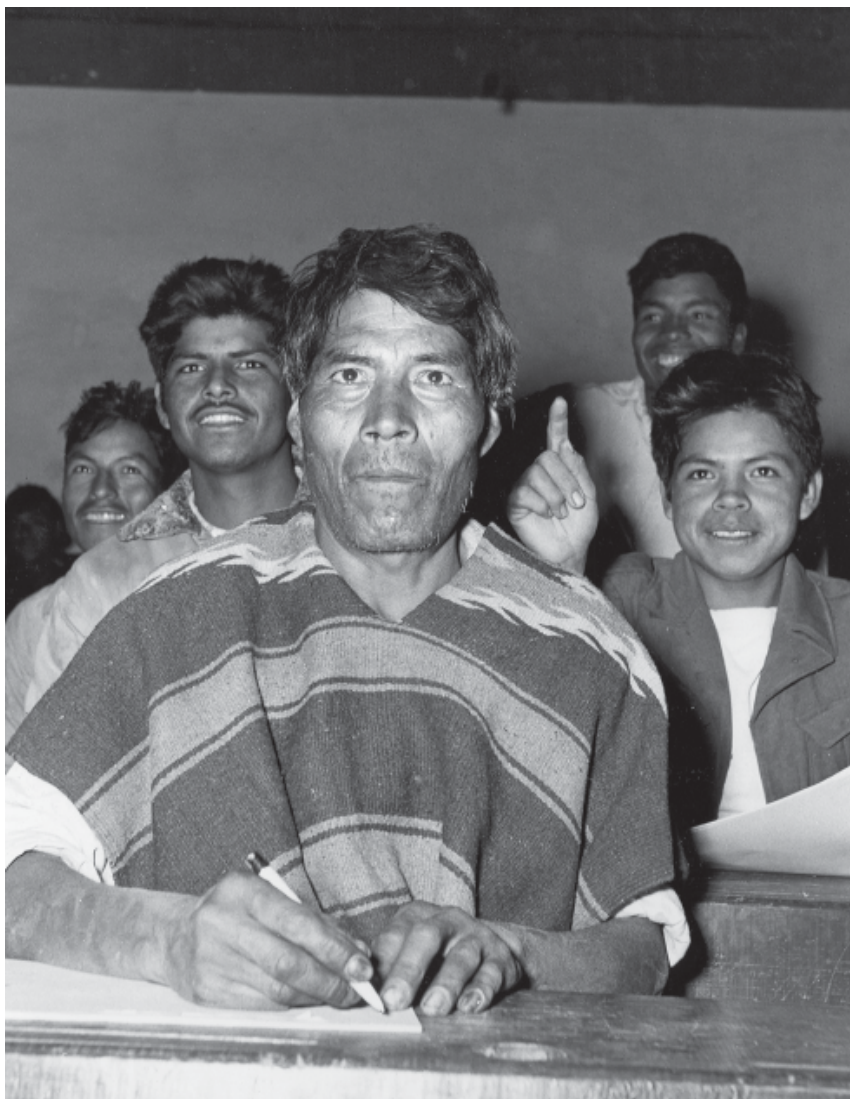
Todos afirmaron que les gusta leer, y declararon que la lectura es una actividad fundamental para el desarrollo humano, lo que parece revelar una disposición positiva ante al acto de leer. Estas declaraciones, que tal vez son esperadas de los educadores, son contrarias a los discursos que señalan que a los brasileños, en particular a los jóvenes, no les gusta leer. El gusto por la lectura es influido en gran medida por los profesores de estas educadoras. De manera general, incluso perteneciendo a las clases más empobrecidas, las educadoras señalan a sus profesores, posiblemente porque la escuela es un organismo de alfabetización importante, porque existe un alto número de jóvenes, y porque el proceso de escolarización, reciente para la mayoría, influye más que la familia en el gusto por la lectura.

El acervo de materiales impresos del que disponen es muy variado: el 95% incluye la Biblia y libros religiosos, el 92% diccionarios, 76% mate-

riales didácticos, 76% revistas, 71% libros infantiles, 63% literatura y enciclopedias, 58% periódicos, 55% manuales, 39% libros técnicos y 32% folletos y apuntes. La mayoría indica que posee materiales relacionados con temas religiosos (característica notable de los grupos con baja escolaridad y más empobrecidos) y con temas escolares. Incluso si presentan un variado conjunto de materiales de lectura en su propia casa, es muy semejante al de la infancia. En este caso, la escolarización de los educadores parece influir en la frecuencia con la que mencionan materiales didácticos, diccionarios, literatura, libros infantiles, lo que puede estar relacionado con las políticas de distribución de libros.

En el cuestionario se hizo un énfasis más profundo sobre la lectura de tres tipos de materiales: los libros, las revistas y los periódicos. Aún cuando la frecuencia con que indican que poseen periódicos y revistas es superior al 50%, llama la atención la baja frecuencia con que los leen. A modo de comparación, incluimos las declaraciones generadas en otras dos investigaciones nacionales en el siguiente cuadro:

Con relación a los libros, a pesar de haber declarado que acostumbran leerlos, 16 educadores leen uno o dos al año; siete, de tres a seis; cinco, uno al mes; tres, dos libros al mes, y dos, más de dos libros. La frecuencia de lectura de esos materiales puede estar relacionada con las posibilidades de acceso. Los géneros más mencionados fueron los de literatura (del repertorio escolar), de auto-ayuda y ensayos sobre educación. Una práctica común es que conversan sobre los libros que



Fotografía: Juan S. Bach

leen, comparten la lectura con diferentes personas, pero no mencionan a sus colegas de trabajo y ni a sus estudiantes como interlocutores privilegiados de esas prácticas.

litando la reflexión sobre la realidad y sobre aspectos que afectan sus vidas, y por lo tanto, se basan en una relación intensa con proyectos de transformación social.

Otra característica significativa es la participación de esos educadores en grupos religiosos (19), en asociaciones de barrio (11), en partidos políticos (10), en actividades socioculturales (5), en gremios estudiantiles (4). Veintiocho de ellas afirmaron ser educadoras o agentes sociales. Oliveira (1995) señala las posibles consecuencias cognitivas y sociales para las personas involucradas en actividades políticas y/o en asociaciones, que promueven su inclusión en proyectos colectivos que trascienden la experiencia inmediata. En esos espacios, las personas reflexionan sobre proyectos sociales que se desvinculan de aspectos individuales, desarrollando otras posibilidades de acción sobre el conocimiento y de tránsito hacia dimensiones que superan el contexto de la vida cotidiana. Más allá de la escuela, tales espacios promueven la participación en actividades en que la escritura está presente, posibi-

MATERIALES QUE LEEN	TIPOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES EN LAS QUE PARTICIPAN
Informes (52,6%)	Informes y planes (60,5%)	Participación en talleres y cursos (60,5%)
Periódicos (50%)	Tarjetas y mensajes (50%)	Participación en reuniones de planeación (52,6%)
Libros didácticos (47,7%)	Cronogramas y agendas (23,7%)	Investigación, estudio y búsqueda de información (44,7%)
Revistas (44,7%)	Carteles con instrucciones y avisos (18,4%)	Atención al público (42,1%)
Tarjetas y mensajes (42,1%)	Apuntes (15,8%)	Participación en eventos culturales (34,2%)
Libros técnicos y especializados (31,6%)	Cartas y oficios (10,5%)	Apuntes (28,9%)

En cuanto a las actividades, las lecturas y la producción escrita que declararon realizar en su tarea como educadoras, destacan las informaciones incluidas en el siguiente cuadro:

A pesar de dedicarse a tareas educativas que exigen la lectura, su participación en las actividades que implican el diseño y desarrollo de acciones relacionadas con la planeación y la organización del proceso de aprendizaje es bastante limitada.

El análisis de las prácticas de alfabetización, los hábitos mencionados y los juicios sobre la capacidad lectora presentado por los 38 educadores muestran algunas configuraciones inesperadas, especialmente si consideramos la clase social a la que pertenecen. El nivel del ingreso familiar y la escolaridad de sus padres son factores que podrían circunscribir las prácticas, el acceso y el consumo de bienes culturales escritos. Estas

configuraciones, apoyadas por los datos obtenidos, parecen mostrar una gran influencia del proceso de escolarización en la disposición positiva frente a la lectura, en las formas como leen y en los materiales de los que disponen en casa. También se observa una importante incidencia de prácticas de uso de la escritura realizadas en torno a temas como la religión y la participación comunitaria, lo que parece relacionarse con los materiales que poseen en sus acervos personales.

La suma de las prácticas de lectura encontradas, así como el inventario de los acervos, nos revelan los roles que desempeñan las educadoras al utilizar esos materiales. Con base en los datos obtenidos a partir del cuestionario, no es posible identificar la manera en la que estas personas leen. Al analizar los resultados, se obtuvieron indicios tenues de configuraciones singulares, aunque no



Fotografía: Lucas López

fue posible realizar un análisis más profundo de las mismas. Sin embargo, los datos muestran la influencia de algunos organismos de alfabetización (la escuela, organismos religiosos o de carácter comunitario) en los hábitos, prácticas y acervos. Y a partir de lo anterior tal vez se puedan extraer algunos indicios útiles para la formación de las educadoras.

Recomendaciones para la acción

Considerando que están en el proceso de profesionalización y que el objetivo de la formación de educadores es la promoción de aprendizajes necesarios y significativos para la educación de adultos, señalamos las siguientes estrategias fundamentales:

1. Reconocer a los educadores su bagaje cultural, identificar los acervos que poseen y las prácticas de escritura en las que están involucrados, tomándolos como punto de partida para la formulación de programas y procesos formativos.
2. Desarrollar una diversidad de enfoques sobre las trayectorias formativas y las prácticas de lectura, así como considerar las variadas formas de concebir el mundo. Nos oponemos a una representación homogénea y a favor de considerar en primer término factores condicionantes para la formación de lectores y para las prácticas docentes.
3. Promover actividades de distribución y ampliación de acervos, la diversificación de las prácticas de lectura, además de las anotadas como frecuentes por las educadoras, tomando conciencia de los procesos sociales y sus condicionantes, así como de los procesos lingüísticos y cognitivos involucrados en las prácticas en las que participan.
4. Dar un nuevo significado y ampliar las prácticas de lectura y escritura que apoyen la acción alfabetizadora, como la planeación y el registro de las acciones de los participantes, competencia que se considera como un gran desafío para el educador.



Lecturas sugeridas

Informes anuales del *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*, INAF, Brasil.

Consulte el sitio de la ONG Acción Educativa
<http://acaoeducativa.org.br>

El *Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor*, 1991, incluye grupos de investigadores que estudian las prácticas de lectura y escritura de los alfabetizados.

<http://www.letramento.icl.unicamp.br/>

Kleiman, Ângela B., 2001. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento, *Revista Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, 27, 267-281, jul-dic.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200006&ing=pt&nrm=iso

Batista, A.A.G. y V.N. Ribeiro, 2004. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção, *Educação & Realidade*, 29, núm. 2, 89-124. Solicitar copias a

claudia@acaoeducativa.org

INAF, 2003. *Indicador nacional de alfabetismo funcional*, Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa (informe de investigación), São Paulo.

<http://acaoeducativa.org.br>

Oliveira, M.K., 1995. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. En: Kleiman, A.B. (edit.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas: Mercado das Letras, pp. 147-160.

El colmo de la estupidez es aprender lo que luego hay que olvidar.

Erasmus de Rotterdam, humanista y escritor holandés, 1466-1536.

Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores

J.M. Gutiérrez-Vázquez y Daría García

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL) / PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA / AGUASCALIENTES, MÉXICO

gutierrezv28@hotmail.com

dgarcia@hotmail.com



Fotografía: Archivo

Introducción

Las competencias necesarias para desempeñar una tarea o un empleo son por lo general identificadas y descritas por personas que cuentan con la experiencia necesaria, aunque ocurre a menudo que quienes se encuentran a cargo de ejecutar las labores respectivas en la práctica no sean consultados. En el campo educativo esto es frecuente: las competencias profesionales son descritas

por “expertos” y funcionarios sin la participación de los educadores de base.

Los autores realizaron un trabajo colectivo durante el cual educadores de adultos, que se desempeñaban directamente en círculos de estudio y puntos de encuentro, generaron de manera crítica y participativa una especie de catálogo preliminar de las competencias que ellos mismos con-

sideraron indispensables para la realización de su trabajo.

Debe señalarse que la noción de competencia presentó algunas dificultades. A menudo se confunde competencia con habilidad o con destreza, con aptitud y suficiencia, con capacidad, incluso con conocimientos y saberes. Aunque al principio esto se discutió con los participantes, los resultados muestran que el tiempo dedicado a ello fue insuficiente. Hasta donde nos fue posible sin que se perdiese la claridad necesaria, hemos preferido respetar las redacciones y la selección hecha por los educadores de adultos que tomaron parte en las actividades, aunque en ocasiones sus propuestas no coincidan con las competencias identificadas por investigadores y expertos, o no se ajusten a la noción de competencia en uso, que se centra en el desempeño de una tarea a través de una actuación eficaz y eficiente, desempeño que puede aprenderse y evaluarse, y que integra conocimientos, procedimientos, valores y actitudes; esto es, que insiste en que no basta con el saber conceptual y el saber hacer procedimental, sino que incluye la buena disposición para poner todo ello en práctica y hacer las cosas bien. Este artículo muestra los resultados logrados por los educadores; los autores sólo hemos intentado ordenarlos y presentarlos de manera más comunicativa.

Aunque es evidente que los educadores participantes pusieron más énfasis en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y muchos aspectos valorales quedaron implícitos, es igualmente claro que el repertorio elaborado por ellos constituye un auxiliar provechoso en el diseño de programas de formación de educadores de adultos.

Actividades

Durante el año 2000 los autores realizaron varios talleres con grupos amplios de entre 30 y 50 educadores de adultos de diversos lugares en el estado de Aguascalientes (municipios de Calvillo, Asientos y Rincón de Romos, y dos zonas de Aguascalientes, la capital del estado). El propósito fue que los asesores analizaran críticamente

los materiales producidos por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) de México, dentro del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo generado por el propio Instituto, e identificaran y propusieran las competencias que ellos mismos creyeran necesarias para intervenir de manera adecuada en las actividades de aprendizaje que surgieran de la interacción entre los adultos y los materiales mismos, con los que ya venían trabajando.

La lista y la breve descripción de las competencias obtenidas fueron estructuradas en las cuatro categorías que surgieron del análisis llevado a efecto por los educadores durante los talleres de referencia. Se ha preferido una redacción que permita presentar los resultados de una manera más general y relevante para todos los educadores de adultos, sin referirse necesariamente al modelo ni a los materiales con que se trabajó.

Resultados y recomendaciones para la acción

I. Competencias para dar a conocer el modelo educativo y sus materiales

- *Conocer bien la propuesta educativa y sus materiales:* áreas en las que están organizados los contenidos; qué contenidos y qué materiales forman parte de cada área; qué temas (a veces en forma de lecciones o unidades) forman parte de cada contenido; qué relación tienen unos con otros los contenidos y los materiales y qué relación tienen todos ellos con la vida cotidiana de los participantes; cómo abordar el estudio de cada uno de ellos; cómo se evalúa y se acredita el aprendizaje; conocer bien la guía del facilitador o asesor.
- *Relacionar el contenido con la vida diaria de los participantes y de la comunidad:* qué interés tiene cada uno de los temas; qué relación tiene con lo que está sucediendo en la comunidad y con los problemas que enfrentan los participantes y sus familias; qué impacto puede esperarse en todo ello con el estudio de cada tema; cómo pueden contribuir los materiales a mejorar la calidad de vida de las personas,



Fotografía: Lucas López

sus familias y su comunidad; con qué materiales se cuenta en la comunidad en la que se trabaja.

- *Interaccionar de manera adecuada con los participantes:* atender bien a los participantes; recibirlos con respeto y amabilidad; averiguar sus intereses, sus deseos y sus necesidades; saber por qué han decidido estudiar y ayudarles para que fortalezcan esa decisión y la lleven a la práctica; informarles adecuadamente sobre todos los aspectos de la propuesta educativa y de sus materiales; ayudarles a identificar y consolidar sus intereses y tener claridad sobre sus necesidades educativas; distinguir lo que necesito de lo que quiero y de lo que me interesa; presentar los diversos materiales de acuer-

do con los intereses, deseos y necesidades comentados; estar bien informado sobre los módulos que realmente hay en existencia en el punto de encuentro en que se labora; explicar con claridad cómo hay que abordar su estudio; explicar en qué lugar se encuentran el puntos de encuentro o círculos de estudio más cercanos.

2. Competencias para organizar el trabajo en el círculo de estudios

- *Iniciar el estudio de un nuevo contenido o tema:* dar la bienvenida al grupo; hacerles preguntas interesantes y reflexivas sobre qué les



ha sucedido desde la sesión anterior; comentar e intercambiar ideas concretas sobre el camino que están por recorrer con el nuevo material; dialogar e identificar ejemplos concretos sobre las posibilidades que tendrán para compartir sus experiencias y desarrollar nuevos conocimientos de utilidad en su vida diaria personal, familiar y comunitaria.

- *Identificar las expectativas de los participantes:* provocar un diálogo sobre las experiencias educativas previas de los participantes y sus expectativas presentes; escribir las expectativas de cada participante en el pizarrón o en un trozo grande de papel para que todos las lean; estimular a los participantes con preguntas para que comenten las expectativas anotadas; destacar que el logro de las expectativas será placentero pero requerirá su esfuerzo para estudiar y participar.
- *Explorar colectivamente los materiales respectivos:* distribuir los materiales, ojearlos y hojearlos, incluyendo libros, cuadernos de trabajo, revistas, folletos, fichas, carteles, juegos, mapas, piezas de equipo, etc; leer en silencio, después en voz alta y luego discutir tanto la presentación como los propósitos de cada uno de los temas que forman el material; dialogar sobre las experiencias y saberes previos de los

participantes; estimular el interés y la confianza de los participantes en relación con los asuntos que van a estudiarse; dar una breve explicación sobre la manera en que se van a trabajar los materiales.

- *Establecer entre todos los acuerdos y compromisos necesarios para alcanzar los propósitos del material:* dialogar sobre los compromisos personales de los participantes para estudiar los materiales; acordar el lugar, el calendario y el horario para las sesiones del círculo de estudio; hacer claridad sobre que habrá tanto asesorías individuales como colectivas, progra-

mando las que sea necesario; estimular para que los participantes elaboren un horario para estudiar individualmente en casa; informar sobre la diversidad de actividades que se realizarán tanto dentro como fuera del círculo de estudio; establecer los procedimientos a seguir durante las asesorías y la importancia de que todos participen activamente; establecer colectivamente la manera en que cada quién evaluará su propio aprendizaje.

3. Competencias para utilizar los materiales educativos

- *Conocer bien los materiales:* conocer y manejar con conocimiento y facilidad cada uno de los materiales; conocer las relaciones y potencialidades para el aprendizaje que muestra cada uno de los materiales con respecto a los demás (libros, cuadernos, revistas, fichas, mapas, carteles, juegos, geoplano, cinta métrica, reglas, escuadras, transportadores, calculadora electrónica, etc).
- *Conocer los contenidos de cada uno de los materiales impresos:* examinar críticamente y dominar los temas tratados; analizar la propuesta pedagógica que está detrás de los materiales; comprender los propósitos; examinar la po-

tencialidad educativa de los títulos, apartados, instrucciones y actividades; analizar los conocimientos, procedimientos y procesos implicados, así como las actitudes y valores que se pretende promover y desarrollar.

- *Identificar las actividades de aprendizaje y sus características:* examinar las ventajas de que sean individuales o para realizarse en pareja o en grupo; que se realicen en el círculo de estudio o fuera de él; que participen familiares y compañeros de trabajo; cómo se puede proceder para realizarlas; que el asesor las realice exitosamente por sí mismo e identifique las dificultades; identificar la información que es necesario obtener de otras fuentes; determinar si los temas y las actividades están realmente relacionados con las experiencias, los intereses y los conocimientos previos de las personas; diseñar actividades adicionales que favorezcan y extiendan dicha relación; comprobar que el tratamiento de los temas contenga actividades, problemas, ejercicios y ejemplos suficientes como para lograr los propósitos o si es necesario diseñar o buscar algunos adicionales.
- *Utilizar los contenidos para favorecer el desarrollo de las competencias que el material se propone lograr:* uso de los títulos, instrucciones, actividades, textos, preguntas, recuadros, ilustraciones, entrevistas, relatos y otros contenidos para lograr un aprendizaje efectivo en términos de competencias, saberes y valores.
- *Identificar cómo están organizados los contenidos:* identificar las ideas fundamentales de cada tema y la estructura que se ha construido alrededor de ellas; comprobar la legibilidad de todos los enunciados; identificar los términos de más difícil comprensión; comprobar el significado de los términos difíciles en el diccionario.
- *Utilizar los contenidos para evaluar el aprendizaje:* utilizar las actividades y otros componentes para generar preguntas exploradoras y reflexivas (preguntas abiertas); utilizar todos los recursos para que los participantes y el asesor vayan evaluando los logros (recuadros, diálogos, entrevistas, encuestas, participaciones, sociodramas, argumentaciones, lectura, escri-

tura, apartados de autoevaluación, etc).

- *Orientar y apoyar a los participantes para que trabajen los materiales:* que el participante aprenda a estudiar; que identifique las ideas más importantes y las anote ordenadamente; que pueda presentar un resumen bien estructurado de las mismas, ya sea oralmente o por escrito; que compare su resumen con el texto que acaba de estudiar; comprobar que el participante ha entendido bien la lectura de las instrucciones antes de realizar una actividad.

4. Competencias para planificar y conducir la sesión

- *Preparar la sesión que se va a desarrollar:* comprender bien los propósitos del tema; comprobar que los contenidos son suficientes para lograr los propósitos; si no lo son, diseñar contenidos adicionales; identificar las palabras o nociones importantes, nuevas o difíciles; prever cómo vincular el tema que se va a trabajar con lo que ya saben los participantes; poner a prueba cada una de las actividades de aprendizaje; tener un repertorio de ejemplos cercanos a la vida de los participantes para hacer el tema más significativo; diseñar maneras, actividades y recursos para motivar a los participantes y favorecer el aprendizaje; prever cuando menos algunas de las dudas que pueden surgir entre ellos y cómo aclararlas; prepararse para explicar el significado de términos que no conocen; preparar las actividades y preguntas que servirán para verificar el aprendizaje logrado.
- *Realizar la sesión:* lograr el interés de los participantes; precisar las actividades que se van a realizar pero estar abierto a variaciones y propuestas de los participantes; destacar los propósitos e ir señalando los conocimientos que se van construyendo (hechos, conceptos, nociones, principios, problemas, términos, procedimientos, actitudes, valores y otros); dialogar sobre la aplicación y utilidad de los conocimientos desarrollados (no solamente su utilidad material, sino su impacto en los aspectos intelectuales, afectivos, sociales y morales); considerar en todo momento lo que los

participantes aportan, lo que ya saben sobre el tema; desarrollar cada una de las actividades; utilizar las ilustraciones de manera analítica e imaginativa; considerar los ejemplos necesarios, aportados por el educador y por los participantes; desarrollar procedimientos dialógicos para verificar lo que las personas están aprendiendo.

- *Favorecer la confianza de los participantes, su seguridad y su motivación:* tener una actitud cálida, abierta y receptiva; evitar la intolerancia y un orden excesivo que inhiba la participación y la creatividad; desarrollar procedimientos participativos, dialógicos y socráticos (mayéuticos) para aclarar las dudas; estimular el desarrollo de una buena comunicación y de relaciones sanas y afectuosas entre los participantes y entre ellos y el educador.
- *Favorecer el aprendizaje y la construcción del conocimiento:* desarrollar procedimientos participativos y cooperativos para verificar que las personas realizan las actividades adecuadamente; ofrecer el apoyo y la ayuda necesaria de manera constante y constructiva; promover el autoaprendizaje permanente; utilizar las ilustraciones para el mejor desarrollo del aprendizaje; generar el intercambio de opi-

niones entre los participantes para enriquecer la participación del educador y propiciar la comprensión de las ideas importantes; buscar información para ampliar o extender los temas tratados; utilizar el glosario y los diccionarios para encontrar el significado de palabras desconocidas y ampliar constantemente el vocabulario de los participantes; poner especial cuidado en la implementación de las actividades de inicio, desarrollo, sistematización y cierre; realizar y revisar oportunamente las actividades de lectura y escritura, provocando después un diálogo de lo revisado por los participantes; desarrollar cuidadosamente las actividades de entrevista, debate, argumentación de las ideas, búsqueda de información y toma de decisiones; establecer semejanzas y diferencias entre los resultados obtenidos por los participantes en cada una de las actividades realizadas, resaltando lo valioso de cada una de ellas; invitar a expertos y personas conocedoras de la comunidad en la que se está trabajando.

- *Evaluar el aprendizaje:* relacionar los propósitos generales de los materiales con los propósitos más particulares de cada tema; desarrollar procedimientos participativos para deter-



Fotografía: Archivo

minar qué tanto se están cumpliendo tales propósitos; monitorear y verificar los aprendizajes logrados en términos de competencias, conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores; saber observar el desempeño del grupo y de cada uno de los participantes; saber auto observarse como asesor; propiciar que se realicen todas las actividades de evaluación que se proponen en los materiales, incluyendo las actividades de cierre; utilizar hojas de avance para registrar el progreso de los participantes; tratar de identificar los propósitos y conocimientos que no fueron conseguidos y programar asesorías para reforzar el aprendizaje de ellos; revisar el resultado de las evaluaciones en forma colectiva e individual, comparándolos sin molestar a las personas, de tal manera que haya una buena retroalimentación dentro del grupo.

- *Propiciar el desarrollo de competencias:* tener clara la noción de competencia; conocer bien qué competencias desarrolla cada contenido y cada material; diseñar y poner en práctica procedimientos efectivos para el desarrollo de competencias, así como para determinar el grado en que fueron logradas.
- *Utilizar una diversidad de recursos didácticos:* diseñar acciones que enriquezcan las actividades contenidas en los módulos; organizar charlas; invitar especialistas que vivan o visiten la comunidad; identificar los temas que más interesaron a los adultos para realizar actividades que los profundicen o extiendan; proyectar películas y videos para ser discutidos en grupo; proyectar acetatos, diapositivas y transparencias; traer publicaciones diversas al círculo de estudio; escuchar música; visitar museos y exposiciones; consultar información contenida en diversos soportes (libros, folletos, revistas, periódicos, carteles, cintas magnetofónicas, videos, CDs, CD-ROMS, diskettes, jetflashes, jumpdrives, discos duros de computadoras, etc).
- *Sistematizar la práctica educativa:* observar lo más importante y significativo que ocurra durante la asesoría y registrarlo en la bitácora; observar y registrar los aspectos metodológicos más relevantes; registrar las aportaciones

más destacadas de los participantes; anotar lo que se aprendió y lo que no se aprendió y por qué; las dificultades enfrentadas y los aspectos que favorecen o limitan el aprendizaje; revisar sistemáticamente las notas de la bitácora para ir mejorando cada vez más el desempeño del educador y resolver oportunamente los problemas de aprendizaje de los participantes; analizar y compartir las notas de la bitácora con las de otros asesores durante los talleres de actualización.

5. Algunas competencias generales

En diversas sesiones fueron mencionadas competencias para:

- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación.
- Abatir el ausentismo y la deserción y promover la reincorporación de los participantes.
- Desarrollar los procesos de gestión, autogestión y liderazgo en el punto de encuentro o círculo de estudio.
- Vincular el trabajo con el conocimiento del contexto social, cultural y biogeográfico en que se labora.
- Trabajar en equipo con los otros educadores de adultos del punto de encuentro o círculo de estudios.
- Conocer el desarrollo de la educación de adultos en la región, en el país y en el mundo.



Lecturas sugeridas

Se recomienda la lectura de cualquiera de los más de 40 módulos elaborados dentro del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del INEA de México, en particular el Manual del Asesor que se incluye en cada uno de ellos. Es posible conseguir copias de algunos manuales dirigiéndose a Luz María Castro, Directora Académica, INEA.

lcastro@inea.gob.mx

Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos

Carmen Campero y María de Lourdes Valenzuela

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / MÉXICO

ccampero@upn.mx

malugem@prodigy.net.mx



Fotografía: Lucas López

Introducción

La noción de competencia tiene su origen en el mundo del trabajo, en el que se enfatiza lo que es necesario para desempeñar los diferentes puestos laborales. Esta concepción se ha enriquecido y desarrollado al incluir las capacidades reales para ejecutar exitosamente tareas de diversa índole, tales como leer, observar, diseñar y desarrollar programas, coordinar equipos, tocar un instrumento, realizar un bailable, y muchas otras; de

ahí que actualmente las competencias constituyen un tema de reflexión, análisis e innovación en la educación, incluyendo la educación superior.

Al hablar de competencia nos referimos a un desempeño eficaz y eficiente en el que se ponen en práctica conocimientos, habilidades mentales y motoras, procedimientos, valores, actitudes y sentimientos. Tal actuación o desempeño es evaluable y es transferible a diversas situaciones; in-

volucra tanto la capacidad como la disposición para hacer las cosas y para hacerlas bien. La competencia no es entonces una suma, es una convergencia, una integración de saberes, sentires y creencias en constante proceso de desarrollo (Gutiérrez-Vázquez, 2005).

Esta mirada integral de las competencias, frente a posiciones reduccionistas basadas en la conducta observable, constituye un reto para los equipos de educadores y educadoras interesados en impulsar procesos de formación articulados, coherentes y significativos que buscan dar respuesta a problemas reales de nuestro país y de sus grupos de población.

Es con esta perspectiva integral que en 2002 se diseñó el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa, programa polivalente integrado por el área de formación inicial en ciencias sociales, el área de formación profesional en educación, las áreas de formación específica, las materias optativas y las prácticas profesionales. Esta Licenciatura actualmente se imparte en 34 de las 76 Unidades en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en 20 entidades del país. En este artículo compartiremos aspectos claves del proceso de diseño curricular de la línea de formación específica en educación de las personas jóvenes y adultas y sus resultados.

Actividades

Para el diseño de la nueva licenciatura se integró un equipo nacional que se abocó a formarse sobre el enfoque de competencias para luego definir lo que era un interventor en educación y las competencias generales que requería; fueron identificadas las necesidades de profesionales de la educación en los diferentes estados del país y, partir de éstas, se definieron las líneas de formación específica, que fueron seis: educación inicial, intercultural, inclusiva, gestión educativa, orientación educacional y *educación de personas jóvenes y adultas*.

Este proceso, lleno de intercambios y discusiones, consensos y diversidad de visiones, se realizó en pequeños grupos y en plenarios con la participación de todos los equipos que se abocaron

a diseñar las áreas comunes de formación y las líneas específicas.

Para la elaboración de la línea específica que nos ocupa, en el año 2001 se formó un equipo con docentes de la Unidad Ajusco así como de las Unidades de San Luis Potosí, Ciudad Valles, Durango, Tezihutlán y Tuxtepec, todos ellos especialistas en educación de adultos.

Una primera tarea fue la revisión minuciosa de los programas existentes y pasados que había impartido nuestra Universidad en el campo que nos ocupa, lo que nos permitió ver la necesidad de romper con una lógica academicista, disciplinar y enciclopédica. Para avanzar hacia un currículo integrado, llevamos a cabo un taller que nos permitió reflexionar de manera libre sobre los problemas socioeducativos que se querían atender mediante este programa y las actividades que realizarían los egresados para resolverlos.

Entre los problemas se mencionaron el desconocimiento de este campo educativo, sus sujetos y contextos; la existencia de grupos desatendidos (adultos mayores, jóvenes, mujeres, indígenas); el alto número de personas que no han concluido la educación básica; la homogeneización de contenidos y estrategias; el uso de métodos tradicionales y mecanicistas; la desvinculación de las propuestas con respecto a proyectos socioeconómicos; la ausencia de convivencia democrática, tolerancia y respeto a los derechos humanos; la desigualdad entre hombres y mujeres; violencia intrafamiliar y adicciones; la falta de perspectivas de desarrollo social y cultural en los sujetos del campo y por lo mismo su desmotivación; la carencia de formación específica en los educadores y educadoras; el uso de distintos códigos de comunicación que ocasiona incompreensión; la pérdida de identidad cultural; el poco respeto y valoración a expresiones culturales propias; la evaluación rígida y parcializada de programas y acciones; la ineficacia de programas gubernamentales; la burocratización, desarticulación y duplicidad de acciones.

La mayoría de las prácticas identificadas quedaron planteadas tanto en las competencias que se abordarán más adelante como en el perfil de egreso.

Se procedió entonces a relacionar los problemas con las actividades que ayudarían a resol-

verlos y a formar grupos de actividades afines. Se organizaron nuevamente equipos que trabajaron cada grupo de actividades o de prácticas considerando los avances que se tenían en las áreas comunes de formación de la licenciatura: se analizaron sus relaciones y se identificaron aquellos aspectos formativos que no estaban considerados o que debían profundizarse en el área de formación específica en educación de personas jóvenes y adultas. En esta etapa nos resultaron de gran utilidad las siguientes preguntas:

1. Para qué queremos que hagan eso (orientación).
2. Qué necesitan saber para realizar esas actividades y resolver los problemas.
3. Qué habilidades requieren desarrollar con relación a cada una de las cosas que harán y conocerán.
4. Qué actitudes hay que fortalecer.
5. Qué estrategias podemos utilizar para lograr aprendizajes significativos vinculados con las prácticas que realizarán.
6. Cómo podemos evaluar que adquirieron la competencia (evidencias de aprendizaje e indicadores de desempeño).

Paralelamente, los equipos continuaron con la tarea de indagar sobre los programas de este campo educativo existentes en el interior del país y las múltiples tareas que desempeñan los profesionales en este campo educativo; así mismo, se consultó la literatura existente.

Todos los avances fueron socializados sistemáticamente al interior de los equipos y del equipo amplio, lo cual fue de gran utilidad para ir precisando las competencias y el programa de formación en su conjunto.

Resultados

Este proceso, que al ser contado en breves líneas parece sencillo y sin tropiezos, duró más de un año y nos permitió establecer las principales competencias que desarrollarían los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa con especialidad en educación de personas jóvenes y

adultas; se definieron los principios educativos que orientarían el proceso y las estrategias metodológicas para concretarlos; también fueron precisados la integración curricular y el diseño de los programas de estudio sintéticos. De igual manera fueron sentadas las bases para identificar los aspectos más importantes que debía contemplar la formación de los docentes que impartirían la licenciatura; dicha formación se concretó en dos diplomados interrelacionados entre sí. Por cuestiones de espacio únicamente haremos referencia a las competencias, a los principios educativos y a algunos retos que enfrentamos actualmente.

Las competencias que se pretenden desarrollar se presentan organizadas por ejes y son las siguientes:

A. Visión integral del campo

1. Contar con una visión histórica del campo de la educación de jóvenes y adultos en México, así como de las prácticas actuales más significativas, con el objeto de analizar el presente y enriquecer el futuro.

B. Investigación y sistematización de experiencias educativas

1. Realizar diagnósticos socioeducativos en diferentes niveles (estatal, regional, sectorial e institucional) desde diversos enfoques metodológicos y técnicos, a fin de que constituyan el punto de partida para la elaboración de proyectos alternativos e innovaciones que sean pertinentes, flexibles e integrales.
2. Caracterizar a los sujetos y a los grupos que participan en los procesos socioeducativos, considerando su condición social, económica, étnica, ciclo de vida y género, entre otras, así como identificar sus necesidades de aprendizaje, para adecuar a éstas los contenidos de los programas y proyectos.
3. Realizar investigaciones desde diferentes perspectivas (sistematización de experiencias, investigación participativa, investigación acción e investigación etnográfica), incorporando fuentes documentales y de campo, así como técnicas cualitativas y cuantitativas, con una

actitud crítica y abierta, para resignificar la práctica y avanzar en la construcción de este campo educativo.

C. Intervención socio educativa

1. Diseñar programas, proyectos y acciones socioeducativos sobre las diferentes áreas de intervención y ámbitos de influencia de la educación de jóvenes y adultos, que respondan a sus necesidades de aprendizaje tomando en cuenta sus diversas características y contextos.
2. Intervenir con una actitud mediadora en los procesos educativos con personas adultas para el desarrollo de diversas competencias útiles y pertinentes en sus contextos personal, familiar, laboral, comunitario y social.
3. Facilitar la constitución, desarrollo y consolidación de grupos de aprendizaje y de trabajo, favoreciendo relaciones interpersonales que estimulen la comunicación, eleven y fortalezcan la autoestima de los sujetos que participan en los procesos educativos, así como su autonomía y liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
4. Contar con una visión amplia e integral de los programas y proyectos que impulsan distintos organismos, tanto gubernamentales como civiles, en los ámbitos de influencia y áreas de intervención en este campo educativo en nuestro país.
5. Diseñar, elaborar y utilizar recursos, medios y materiales para el aprendizaje, la promoción y la difusión de propuestas socioeducativas,



Fotografía: Lucas López

acordes con las características de los participantes y los objetivos de las mismas.

D. Gestión

1. Contar con los elementos básicos sociopolíticos, económicos y jurídicos que permitan gestionar proyectos educativos ante distintas instancias, tanto gubernamentales y como civiles a nivel estatal, nacional e internacional.
2. Coordinar y orientar la ejecución de los procesos administrativos implicados en los programas, proyectos y acciones socioeducativas, desde una perspectiva democrática y participativa que garantice la calidad de los mismos.

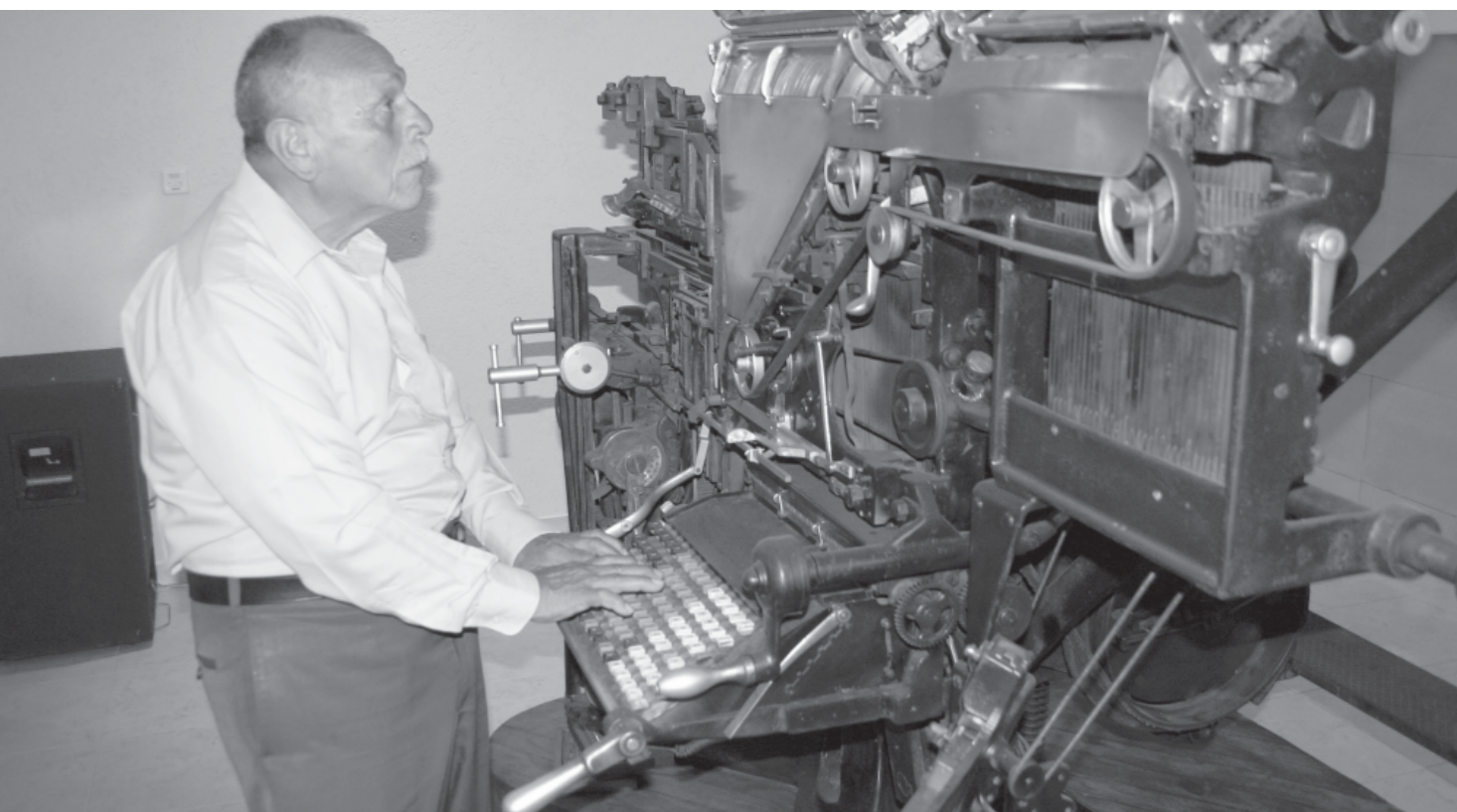
E. Evaluación

1. Diseñar y aplicar indicadores y criterios de evaluación e impacto acordes con los procesos educativos que se desarrollan con personas adultas en distintos contextos y realidades institucionales y sociales.
2. Diseñar y aplicar estrategias de seguimiento al desarrollo de los proyectos, programas y ac-

ciones socioeducativas, favoreciendo que los sujetos participen y consoliden las acciones realizadas.

A continuación se enuncian los principios educativos que orientan el proceso de formación. Estos son fundamentales al igual que las estrategias metodológicas que se proponen para concretarlos a lo largo de la carrera, ya que se busca que los estudiantes se apropien de ellos para que los incorporen a su labor socioeducativa.

1. La práctica educativa constituye el objeto de análisis y transformación.
2. La ubicación histórica de la práctica y su contexto son punto de partida y contenido educativo.
3. La diversidad y heterogeneidad son fuente de aprendizaje y enriquecimiento individual y colectivo.
4. El aprendizaje se construye colectivamente con base en el trabajo individual y social.
5. La educación para la paz y el respeto irrestricto a los derechos humanos son un compromiso ético de la práctica educativa.
6. Los procesos educativos deben ser pertinentes, integrales y flexibles.



Fotografía: Ricardo Reglero

A cuatro años de haber iniciado esta licenciatura, y ya con una generación de egresados, visualizamos los siguientes retos que serán considerados en la evaluación de este programa de formación, misma que se realizará próximamente:

1. Lograr una mayor articulación horizontal y vertical de los diferentes espacios de formación (seminarios, talleres, prácticas profesionales y servicio social) que favorezca el desarrollo gradual, sostenido e integral de las competencias y que, a la vez, permita evitar la duplicidad de elementos formativos.
2. Afinar las evidencias de aprendizaje, sus indicadores de desempeño y la progresión y articulación de todo ello con las competencias consideradas en la Licenciatura.

Recomendaciones para la acción

1. Tener como elementos orientadores del diseño curricular los problemas socio educativos que se desean atender mediante la propuesta de formación y la especificación de las acciones que realizarán los estudiantes para coadyuvar a dar respuesta a dichas problemáticas.
2. Definir las competencias a partir de la mirada integral de las prácticas considerando los valores que las fundamentan, los conocimientos que implican, las habilidades que involucran, las estrategias que favorecen su desarrollo y las evidencias que demuestran su apropiación.
3. Incluir competencias relacionadas con la visión integral del campo, la investigación, la intervención socioeducativa y la gestión y evaluación.
4. Integrar equipos interdisciplinarios y con experiencia directa de trabajo previa en el campo sobre el que se desea incidir.
5. Establecer un diálogo abierto y respetuoso entre las personas que participan y combinar el trabajo en pequeños grupos y en plenaria.
6. Visualizar el diseño y desarrollo de propuestas como un proceso en constante construcción que requiere ser monitoreado durante la etapa de diseño y su puesta en práctica a fin de realizar las precisiones y cubrir los vacíos que se encuentren en el camino.

7. Incorporar en el seguimiento a los diferentes actores involucrados y, por otra parte, realizar acciones de diversos tipos: foros nacionales y regionales, reuniones sobre temas puntuales, entre otros, para el monitoreo del proceso.
8. Acompañar la realización de la propuesta con la formación permanente de los equipos docentes responsables del mismo.



Lecturas sugeridas

AÑORVE, GLADYS, CARMEN CAMPERO Y MARÍA DE LOURDES VALENZUELA (COORDS), 2002. *Licenciatura en Intervención Educativa, Área de Formación Específica en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

<http://www.lie.upn.mx>

GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ, J.M., 2005. Competencias y Educación I y II, *La Jornada de Michoacán*, ediciones de 6 y 7 de marzo.

<http://www.lajornadamichoacan.com.mx>

PERRENOUD, PHILIPPE, 2005. *Diez nuevas competencias para enseñar*. 3ª ed., GRAÓ, Barcelona.

www.grao.com

RANGEL DE LA PEÑA, ADALBERTO (COORD), 2002. *Licenciatura en Intervención Educativa*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

<http://www.lie.upn.mx>

RODRÍGUEZ MCKEON, LUCÍA, 2006. La formación por competencias en tiempos de incertidumbre y de cambio, en *Caminemos Juntos. Trabajo y proyección social de la Red de educación de personas jóvenes y adultas*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

redepja@yahoo.com.mx

Un perfil de competencias básicas integrales para el educador popular

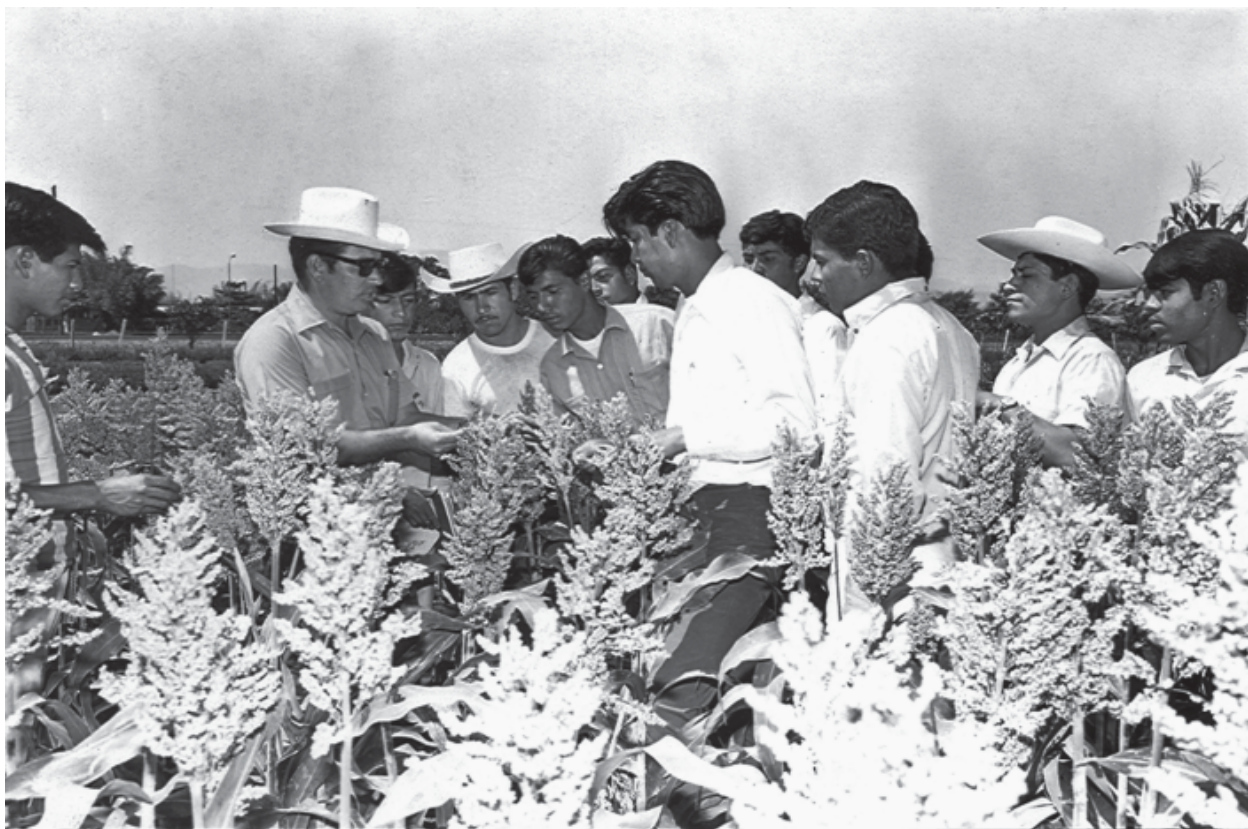
Nina Meza Oaxaca

CONSEJO NORUEGO DE REFUGIADOS EN COLOMBIA, CÚCUTA, COLOMBIA
ninameza@hotmail.com

Introducción

En nuestros días, el educador de adultos se enfrenta a nuevos retos, necesita nuevas herramientas de trabajo. Ya no es suficiente con un conjunto de técnicas que se aplican o con idearios románticos sobre lo que debe ser su práctica: el educador de adultos debe actuar cada vez con más agentes e incidir en múltiples espacios diversos. Este artículo gira en torno al personaje llamado “educador popular” o “educador de adultos”. Ambos comparten muchas características y actividades que implican una diversidad de roles

y funciones que van desde el formador de jóvenes y adultos, la dirigente social, la trabajadora en una organización de la sociedad civil, hasta el promotor comunitario. Es decir, es toda esa gama de actores que simplemente se reconocen a sí mismos como educadores populares o de adultos porque realizan un trabajo directo, sostenido, intencional, planificado, colectivo o comunitario, en programas no formales (extraescolares), destinados a la elevación de la calidad de vida en el terreno económico, político, social y cultural,



Fotografía: Lucas López

donde los destinatarios participan en la toma de decisiones.

Este tipo de movimientos sociales son característicos del entorno latinoamericano, en el cual el educador juega un papel esencial. Dado el contexto, esta noción pretende ser una aportación desde el mundo universitario a la profesionalización de la educación popular y de adultos. Su valor radica en la conjunción de dos aproximaciones educativas aparentemente incompatibles: la educación popular y el enfoque de la educación basada en competencias. El objetivo del trabajo de investigación que dio origen a esas líneas fue analizar y comprender el quehacer del educador de adultos tanto desde la práctica real como de la teoría para diseñar un perfil de las competencias básicas que necesita para desempeñar sus funciones.

La educación basada en competencias se propone como una concepción que vincule los valores y actitudes provenientes de la educación popular, por un lado, y las habilidades y conocimientos propios de la aplicación de procedimientos participativos en el quehacer cotidiano de los formadores de jóvenes y adultos, por el otro. La educación basada en competencias no sólo genera un listado de habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios, sino que las integra en una competencia, que es materializada en una acción concreta que se denomina desempeño. Competencia es, entonces, un concepto integral que conjuga atributos y tareas, se refleja en desempeños, los contextualiza y además incorpora valores y una actitud ética.

Aunque este enfoque parece incongruente con el mundo de lo popular por estar tan ligado con el mundo productivo, sí lo considero pertinente, ya que se refiere al hecho de ser competente y responder con eficacia y eficiencia a los retos laborales (de los cuales el educador popular no está exento) y no separa el conocimiento, sino que, como se dijo, es un enfoque integral. El carácter integral de las competencias resulta además consistente con los cuatro pilares de la educación, acuñados por la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.

Actividades

Para el diseño de este perfil se utilizó en un primer momento un bloque de información documental acerca del deber ser del educador popular y de adultos. Esta información fue sistematizada y categorizada de acuerdo con los cuatro pilares de la educación, no sin antes adaptar estos últimos al contexto de la educación popular. Este sistema dio las pautas para un segundo momento: la recolección de información en la realidad de la práctica concreta de los educadores.

La muestra para la obtención de los datos empíricos contó con la participación de educadores populares y de adultos que trabajan en organizaciones de la sociedad civil a lo largo de la Región Latinoamericana, aprovechando un encuentro latinoamericano sobre formación de formadores de jóvenes y adultos, que tuvo lugar en CREFAL en abril de 2003. La información obtenida de estas entrevistas fue organizada en categorías, procurando obtener datos que facilitarían la construcción del perfil que nos ocupa.

Este fue un proceso complejo, en el que se utilizó el método de comparación constante para categorizar la información proveniente de la experiencia real y la literatura sobre el ser y deber ser de los educadores. De acuerdo con este método, se leía cada descripción sobre las actividades o características del educador de adultos, se comparaba con las demás descripciones contenidas en el mismo saber o pilar de la educación, y se agrupaba con aquellas que le fueran similares de acuerdo con las preguntas que guiaron esta investigación. Estas descripciones contenían tanto mandatos éticos y políticos con los que el educador popular o de adultos debería comulgar, como requerimientos de la vida cotidiana para facilitar el trabajo, como por ejemplo, el dominio de un segundo idioma.

Para formular las competencias que conformarían el perfil y que conjuntaran todos estos requisitos, hacía falta un referente teórico que indicara el camino. Fue así que se utilizó una tipología de competencias encontrada en la literatura, que incluía una competencia técnica, una metodológica, una social, una participativa y por último una competencia de acción. Sin embargo,



Fotografía: Lucas López

no se descartó la emergencia de algún nuevo tipo de competencias. Dada esta condición y las particularidades del ser y quehacer de los educadores populares y de adultos, surgieron las competencias de tipo político y personal.

Resultados

Como resultado del proceso antes mencionado, se formularon siete competencias complejas que comprenden competencias más sencillas referidas a distintos tipos de tareas, desempeños y características necesarias para la actividad profesio-

sional del educador popular y de adultos. Cada una de las competencias complejas incluye una mezcla de diversos tipos de saberes acordes con los cuatro pilares de la educación (representados con los distintos tipos de sombreado en la Tabla 1). A continuación se presenta la definición general de cada una de las competencias complejas, que puede ser complementada con ayuda del resumen sistematizado de la Tabla 1, ya que cada columna contiene las categorías e indicadores que conforman las competencias en extenso, siendo ésta la base para una traducción a desempeños específicos.

1. Competencia técnica: dominio de técnicas y contenidos en favor de la educación popular y de adultos

Es la capacidad de dominar los contenidos básicos de la educación popular y de adultos a nivel técnico y conceptual, así como los contenidos necesarios del eje de trabajo en que se especializa su proyecto o la organización en que trabaja. Estos contenidos son interpretados y aplicados a partir de las habilidades técnicas y estrategias de la educación popular y de adultos. Esta competencia compleja se complementa con habilidades y otros conocimientos de diversas disciplinas que permiten al educador adaptarse al mundo actual, como el manejo de tecnologías o de otro idioma.

2. Competencia metodológica: ejecución contextualizada de metodologías

Es la capacidad de referirse constantemente al contexto que lo rodea y comprenderlo para adaptar y aplicar atinadamente las distintas metodo-

logías de investigación y enseñanza que plantea la educación popular y de adultos. Además, supone la sistemática revisión de sus acciones y la reflexión constante acerca de la práctica para mejorar dichas metodologías y las acciones que implican cada una de las etapas de este proceso.

3. Competencia social: convivencia solidaria

Esta competencia supone la capacidad de interactuar solidariamente con los participantes y tener la apertura suficiente para aprender de ellos a través del intercambio de experiencias y conocimientos y la valoración de éstos. Para lograr esta convivencia solidaria, el educador promueve relaciones simétricas de horizontalidad, tolerancia y mutua comprensión.

4. Competencia participativa: compromiso con la organización social

Es la capacidad de trabajar en equipo, involucrando a todos los interesados en el proyecto. El edu-



Fotografía: Lucas López

cador es capaz de tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro de los proyectos y la institución, coordinando el desempeño de las personas y adaptándose a las distintas condiciones de trabajo que se presenten. Aplica estas acciones en distintas funciones, niveles institucionales y entornos físicos y culturales. Parte de este compromiso con la institución es la vinculación que pueda hacer de ésta con otros actores sociales importantes.

5. Competencia de acción: práctica fundamentada

Es capaz de comprender e interpretar la realidad a partir de los datos que obtiene gracias a la competencia técnica. Se trata de aprender constantemente, de modo que a partir de esto pueda planificar y llevar a cabo sus acciones de manera innovadora y desarrollar en los participantes la autonomía y el pensamiento crítico que busca. Tiene la habilidad para conjugar la teoría con la práctica y sus acciones son permeadas por los valores,

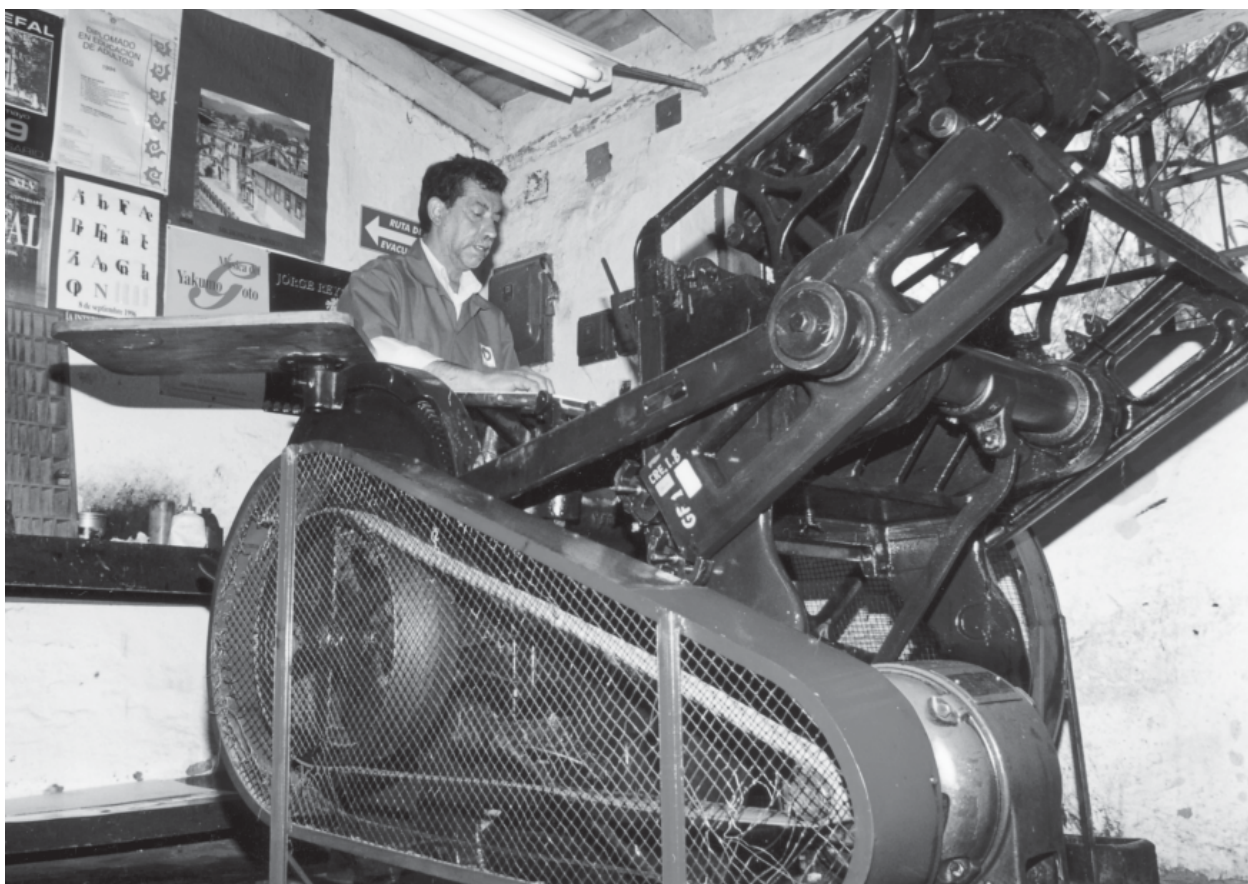
los principios y marcos metodológicos de la educación popular y de adultos, y el enfoque del eje de trabajo en el que se especializa.

6. Competencia política: convicción y acción política

Es la capacidad de tener una opción de vida muy clara y mantenerla. Las acciones del educador son congruentes con sus convicciones políticas, que implican una renuncia a la apatía y la decisión de tomar un papel activo y comprometido con los sectores marginados de la sociedad. Parte de estas convicciones radica en involucrar a todos los participantes, porque sabe que individualmente no se logra mucho.

7. Competencia personal: ser uno mismo para el mundo

Es la capacidad que tienen los educadores de conocerse y comprenderse a sí mismos, reconocer sus cualidades y limitaciones. Esta capacidad genera



Fotografía: Archivo

seguridad en la propia persona, que a su vez afecta positivamente el trabajo. La otra característica importante de esta competencia es la capacidad de ser congruente no únicamente con los valores de la educación popular y de adultos y su práctica educativa, sino la transferencia de estos valores y actitudes a otros terrenos de la vida.

Recomendaciones para la acción

Este diseño fue pensado como un perfil concreto de las competencias básicas que un educador popular o de adultos debería tener. Por esta razón, puede ser utilizado de distintas maneras:

1. Si bien se trata de un perfil general que no indica cómo desarrollar las competencias respectivas, se define como una referencia de base para el diseño de programas de formación de educadores populares o de adultos.
2. Las competencias que los educadores requieran desarrollar constituyen una agenda de necesidades de formación que cada organización podrá definir al compararse con el perfil diseñado.
3. El uso de este perfil en el diseño curricular ayudaría a menguar el efecto de la rotación en las organizaciones de la sociedad civil, ya que los formadores que formen parte de ellas contarían con una base común, suponiendo que este perfil se utilizara en programas de formación de largo alcance.
4. Los desempeños establecidos en estas competencias no están definidos en forma específica y definitiva, sino que son expresiones que dan los elementos para que quien utilice el perfil pueda adaptarlos a su quehacer como un desempeño más real. Estos elementos pueden servir como una herramienta muy concreta para evaluar las competencias que los educadores poseen y las que necesitan desarrollar o simplemente reforzar.



Lecturas sugeridas

ALVAREZ, LUIS, 2000. La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas, *DIDAC*, núm. 36. Centro de Desarrollo Educativo, Universidad Iberoamericana, México. Consultar en

<http://www.oei.es/mx3.htm>

y/o solicitar copia a:

yolanda.augudin@uia.mx,
gabino.paez@uia.mx
minerva.hernandez@uia.mx

ARGÜELLES ANTONIO (COMPILADOR), 1999. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa / SEP / Conalep, CNCCL, México.

www.libros.com.mx

BARNETT, RONALD, 1994. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, GEDISA, Madrid.

gedisa@gedisa.mexico.com
www.libros.com.mx

MARTÍNEZ, M., 1998. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Trillas, México.

<http://www.trillas.com.mx/index.html>

MEZA OAXACA, N.C., 2003. *Diseño de un perfil del educador popular desde el enfoque de competencias básicas e integrales*, Universidad de las Américas – Puebla. Puede consultarse en:

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/led/meza_o_nc/

REYNAGA, SONIA, 2001. Competencias educativas integrales, *DIDAC*, núm. 37, Centro de Desarrollo Educativo, Universidad Iberoamericana, México.

publica@uia.mx
<http://www.oei.es/mx3.htm>

TABLA I. TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS Y SUS PRINCIPALES DESEMPEÑOS

COMPETENCIA TÉCNICA	COMPETENCIA METODOLÓGICA	COMPETENCIA SOCIAL	COMPETENCIA PARTICIPATIVA	COMPETENCIA ACCIÓN	COMPETENCIA POLÍTICA	COMPETENCIA PERSONAL
<p>Dominio de tareas y contenidos.</p>	<p>El saber reaccionar aplicando él o los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas.</p>	<p>Capacidad de colaborar con otras personas y mostrar comportamientos orientados a integrar y fortalecer a un grupo determinado.</p>	<p>El saber participar en la organización, ser capaz de organizar y decidir.</p>	<p>Resultado de la integración de las competencias anteriormente señaladas y que construyen prácticas específicas.</p>	<p>Capacidad de mantener una convicción política y actuar conforme a ella.</p>	<p>Dominio sobre la propia persona en cuanto al conocimiento y desarrollo de uno mismo.</p>
<p>Domina a los elementos teóricos y conceptuales sobre la educación popular.</p>	<p>Obtiene información concreta acerca de la realidad inmediata para priorizar las necesidades del entorno.</p>	<p>Aprende de las y los demás.</p>	<p>Realiza tareas administrativas y de organización.</p>	<p>Relaciona los datos de la realidad con referentes más amplios para poder interpretar.</p>	<p>Renuncia a la vida fácil y cómoda.</p>	<p>Genera constantemente un proceso de auto-observación para conocer las propias capacidades y limitaciones.</p>
<p>Se especializa en distintos ejes de trabajo dependiendo de sus intereses, los de la organización o el proyecto.</p>	<p>Conoce y aplica metodologías de investigación a la EP.</p>	<p>Está abierto a aprender de los aportes y experiencias de la gente que lo rodea.</p>	<p>Adquiere la versatilidad para desempeñar diversas funciones al interior de la organización y adaptarse a distintos lugares.</p>	<p>Concentra los elementos propios de su eje de trabajo y con ellos enfoca su trabajo.</p>	<p>Tiene la claridad en las convicciones y opciones de vida que ha tomado.</p>	<p>Se reconoce a sí mismo como EP.</p>
<p>Aprende otro idioma si es necesario para comunicarse con la comunidad.</p>	<p>Observa y lee el contexto en donde está.</p>	<p>Intercambia experiencias y conocimientos: todos sabemos algo, todos ignoramos algo.</p>	<p>Coordina personas y actividades.</p>	<p>Aplica la teoría de la EP a la realidad a través de un enfoque metodológico definido, enmarcado en una postura política que favorece la liberación de las clases oprimidas.</p>	<p>Realiza su práctica en coherencia con su postura política.</p>	<p>Ejerce la coherencia como uno de sus principales valores.</p>
<p>Conoce otras disciplinas complementarias al desarrollo del proyecto y la capacitación</p>	<p>Investiga, conoce y aprende constantemente sobre la realidad que lo rodea.</p>	<p>Desarrolla la habilidad y apertura para comprender lenguajes distintos al suyo.</p>	<p>Tiene la capacidad de tomar decisiones.</p>	<p>Pretende despertar la autonomía, el pensamiento crítico y la claridad en los participantes a través de la problematización.</p>	<p>Trabaja para transformar la realidad, porque está convencida de que es posible.</p>	

TABLA I. TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS Y SUS PRINCIPALES DESEMPEÑOS (CONT.)

COMPETENCIA TÉCNICA	COMPETENCIA METODOLÓGICA	COMPETENCIA SOCIAL	COMPETENCIA PARTICIPATIVA	COMPETENCIA ACCIÓN	COMPETENCIA POLÍTICA	COMPETENCIA PERSONAL
Gestiona la obtención de recursos para financiar los proyectos	Recupera su práctica para aprender de ella.	Conoce a los sujetos con los que trabaja.	Promueve la participación de los demás para que todos se beneficien de ese intercambio y aprendan.	Conjuga la teoría de la EP, el enfoque metodológico y las técnicas en la práctica cotidiana.	Se compromete con el pueblo al que sirve	
Utiliza técnicas participativas propias de la educación popular.	Sistematiza su experiencia para enriquecer su práctica.	Adapta su lenguaje para ser comprendido.	Sabe trabajar en equipo.	Innova tareas como el diseño de programas o la aplicación de técnicas.		
Se mantiene en contacto con la tecnología para obtener información o comunicarse o llevar a cabo el proceso educativo.	Selecciona los métodos y técnicas más apropiados para cada situación o proyecto.	Considera los conocimientos del grupo y trabaja a partir de la realidad de los participantes.	Interactúa con diversos actores sociales y los vincula para formar redes de colaboración.	Posee una perspectiva multicultural de la realidad.		
Realiza tareas de gestión y administración de proyectos.	Pone en práctica técnicas y conocimientos de otras disciplinas que ayuden a mejorar la práctica.	Sostiene una interacción pedagógica basada en la igualdad, la horizontalidad y la democracia.	Se adapta a las normas del lugar donde trabaja.			
Lleva registro de sus actividades.	Utiliza técnicas para motivar a los grupos abordar sus problemáticas.	Conserva el rol de líder, pero lo ejerce de manera democrática.	Aplica técnicas para mejorar la comunicación entre los participantes.			
Utiliza Internet.	Realiza tareas de evaluación para verificar el logro de los objetivos y el desarrollo del proceso.	Promueve una actitud solidaria y democrática hacia y entre los participantes.				
Planea y prepara la práctica ayudado de técnicas específicas.		Se pone en el zapato de otro.				

J.M. Gutiérrez-Vázquez
*Adult education: skills for
life or vocational skills?*

The author illustrates the complexity and richness of the notion of competencies (skills) in education considering that it should not be viewed as limited to vocational qualifications, but rather, considered in terms of three distinct orders of skills: cultural, vocational and professional. The article develops the notions of complex cultural skills for communication, critical thinking, participation and problem solving, considering basic and intermediate competencies as part of these, and illustrates these ideas through numerous examples. The author proposes a comprehensive notion of what should be understood as competencies or skills in education and closes by listing a series a nine groups of general or complex skills that the adult educator should have a command of in order to carry out his or her work.

Laura Frade Rubio
*New paradigms in
education: the competency
approach in education*

The presence of mass media and the development of neurosciences present new challenges in education that have resulted in a new educational paradigm. The article briefly reviews the present day context and the meaning of this shift in paradigm, and reviews historically the inclusion of the competency or skills approach in education beginning with its precedents in the confines of law and labor. The author proposes definitions of the term “competency” and analyzes the implications of this approach for work in the classroom in which the teacher is a facilitator for the construction of knowledge on the part of the learners, designing learning situations that allow the students to autonomously construct explanations through the gathering and analysis of the information that allows them to develop their own learning; the student is the one who speaks, argues, proposes and discusses while the teacher questions. The evaluation is not done by the teacher, but rather the students identify when they are right or mistaken. The teacher no longer corrects what is done wrong; rather the student does this in collaboration with the teacher.

Jorge Jeria
*Determining the
 competencies of the adult
 educator in the context of
 daily practice*

This article discusses the competencies (skills) of youth and adult educators from the perspective of the notion of competency. Although the concept has been associated with techniques that offer efficient service, the idea has evolved to establish norms with regards to desirable performance in general, allowing for the gathering of information on the management tasks of educators. Numerous international documents on adult education show how a referential framework has been established in these regards. The article concludes with a proposal in which daily practice allows the educator to determine the development of his or her competencies beyond an instrumental rationality set up outside of his or her work environment.

Benito Fernández
*Competencies in adult
 educators from the
 perspective of social
 demand in intercultural
 contexts*

The education of youth and adults is only possible through competent educators who, efficiently and with commitment, respond to constantly changing social requirements. When these changes occur in a country with great cultural wealth and diversity, such as Bolivia, these competencies must be, above all, intercultural. The author examines social demands with regards to adult education in terms of the necessary competencies, but points out that there is much to be done since youth and adult education are not priorities for the governments and there is the lack of a clear professional profile and social and economic recognition that values the educational worker.

Francisco Scarfó
*The role of the adult
 educator in prisons*

An understanding of the practice of teaching in prisons should be based on a professional pedagogical role that takes into consideration the point of view of the person who learns (the youth or adult deprived of freedom) and the characteristics of the context (the jail or “total institution”). This article deals with the complexity of the role of the educator working in a prison. It presents a short description of the multiple tasks, the diverse contexts, the complexity of pedagogical intervention and the implications of all of these for the educator as a person. It points to a series of competencies that include knowledge of the prison context, the constant re-examination of the prejudices of the educator, a “non-curative” pedagogical intervention and an intervention as socio-cultural motivator, among others. The author emphasizes the importance of taking into consideration the complexity of the teaching task and the development of the intervention competencies necessary in order to attend to educational work with subjects in a vulnerable social situation while at the same time attempting to promote the potentiality of the person’s resources that will permit his or her full, active, critical, and responsible future social inclusion. This requires actions articulated by the State that guarantee human rights.

Wilfredo Limachi
*Competencies of the adult
 educator for educational
 change*

This article reviews the lessons learned through the experience of curricular transformation in Adult Elementary Education in Bolivia. It deals with the need to re-signify the focus in the construction and implementation of policies of educational change so that educators not be simply those who apply the policies, but rather participants in the process of design and implementation. The article proposes the development of socio-pedagogical competencies in adult educators that would facilitate continued study, the solution of daily problems and learning within the context of their own needs.

Claudia Lemos Vóvio
*Profiles, practice and
 reading resources in adult
 educators*

This article presents partial results from a research project in process in the field of language studies. The data was obtained from a group of literacy workers that participate in a program called *Educar para Mudar* (Education for Change) in the Education, Culture and Social Action Council of Itaquaquecetuba in São Paulo, Brazil. The purpose was to get to know those who propose to teach reading and writing to youth and adults: their socio-economic profile (sex, age, socio-economic level, educational level of both the literacy workers and their families, participation in different social activities), their access to and consumption of cultural goods related to reading (early reading experiences, reading habits, materials most frequently read currently) and the type of written materials they produce (reports, plans, messages, chronograms, agendas, posters, notices, notes, letters and official correspondence). The project also gathers information that will serve as a basis for processes of training that would be culturally sensitive as well as in synch with the learning and professional needs of the adult educators, considered as social agents.



GUSTAVO RODRÍGUEZ (Garrincha). Revista *La Jiribilla* (www.lajiribilla.cu)

J.M. Gutiérrez-Vázquez y
 Daría García
*The competencies of the
 adult educators in their
 own eyes*

Usually, educators are not taken into consideration when their professional competencies are designed. The authors of this article carried out several workshops in five urban and rural communities in the state of Aguascalientes in Mexico, in which the adult educators identified the competencies they considered to be necessary for their work. The large number of competencies proposed by the educators was grouped into four general categories including competencies that aimed at: knowledge of the educational model and materials, organization of work in a study circle, the use of educational materials and planning and leadership in learning sessions. The specific competencies that form part of each general category are listed and other general competencies are identified including: the use of informational and communication technologies, administration and leadership, the establishment of links between the social and natural context and knowledge of the development of adult education on the regional, national and global levels.

Carmen Campero y María
 de Lourdes Valenzuela
*Curricular design using the
 competency approach in a
 bachelor's degree program
 for adult educators*

This article deals with the specific focus in the formation of teachers for youth and adult education in the Bachelor's Degree Program in Educational Intervention that 34 of the 76 academic units of the Universidad Pedagógica Nacional offer in 20 different states in Mexico. In particular, the article deals with key aspects in curricular design and their results: competencies, guiding principles and current challenges.

Nina Meza Oaxaca
*Profile of basic integral
 competencies for the
 grass-roots educator*

This research contributes, from the sphere of the university, to making grass-roots education more professional and attempts to integrate grass-roots education and a competency based approach to education. The article analyzes the work of the educator from the perspective of real practice and the theory that supports it in order to design a profile of the basic competencies required for performance of functions. Documental and empirical data were gathered on the real and ideal characteristics of the grass-roots educator; these were analyzed and categorized, resulting in the formulation of seven general basic competencies. These competencies include knowledge, skills, attitudes and essential values for the practice of the grass-roots educator, who transfers them to the different situation in which he or she works. This profile can be used as a guide in the development of programs for the formation of adult educators.

Sobre la formación de educadores jóvenes y adultos

Vera Barreto*

Fotografía: Carlos Blanco



La cabeza piensa de acuerdo con el lugar que pisan los pies. Yo formé parte de la juventud brasileña que a principios de los 60 estaba en la universidad imaginando que después viajaría a otro país. Con gran frustración vimos esfumarse nuestros sueños dados los retrocesos causados por el golpe militar y por la dictadura que lo siguió. Entonces me convertí en alfabetizadora de adultos, lo que cambió completamente mis intereses en el curso de pedagogía que estudiaba. Junto con

otros alfabetizadores llegamos a Paulo Freire y él vino a São Paulo a trabajar una semana con nosotros. Freire nos encantó por su forma de pensar y de trabajar. En las últimas tres décadas, con algunos amigos y después con el equipo de *Vereda*, trabajamos en la formación de educadores, principalmente para la educación de jóvenes y adultos.

En los primeros años, los educadores con los que trabajábamos eran, en su mayoría, miembros de las comunidades eclesiales de base. Inspirados en la *Teología de la Liberación*, desafiaban la dictadura y silenciosamente iban organizando grupos de mujeres y hombres interesados en apren-

* Centro de Estudios Vereda, Sao Paulo, Brasil.
veredacentro@uol.com.br

der a leer y escribir. Con la apertura política surgieron los movimientos reivindicativos, y con ellos la creciente necesidad de desempeñarse dentro de la cultura escrita. Se multiplicaron los grupos y los educadores venían ahora de organizaciones comunitarias y de movimientos populares; eran profesionales de diferentes áreas. A partir de las elecciones de 1982 comenzamos a trabajar con algunas prefecturas. Desde entonces, nuestra acción de formadores se diversificó mucho. Durante todo ese tiempo estuvimos fuertemente influidos por las ideas de Freire, con quien fundamos *Vereda* en 1983 y con el que discutimos lo que planeábamos y lo que hacíamos.

Formación inicial y formación permanente

Entre las personas que intentan trabajar en educación de jóvenes y adultos existe una gran heterogeneidad, tanto por las experiencias vividas como por sus expectativas. La *formación inicial* actúa como el ingreso al universo de la educación popular y de la alfabetización. Cuando comenzamos a trabajar intentábamos anticipar el proceso que vivirían los participantes, pero cuando los participantes se volvían educadores era fácil percibir que la formación había sido poco eficiente. Estábamos equivocados: no es posible formar antes para actuar después, intentar dar respuesta a posibles problemas se convierte en un ejercicio académico. Sólo cuando los educadores se enfrentaban a la realidad de su trabajo era cuando identificaban las dificultades y buscaban solucionarlas. Este es el momento más adecuado para la formación.

Actualmente nuestra propuesta de formación inicial tiene una duración de 60 horas, apenas suficientes para que los educadores se sientan capaces de comenzar con sus actividades en el aula. Hacemos énfasis en la forma de descubrir quiénes son los jóvenes y adultos como personas, lo que realizan día a día, lo que ya saben y qué es lo que buscan en la escuela, el significado que la alfabetización tiene para ellos, así como en conocer el proceso por medio del cual las personas aprenden.

Cuando los educadores inician sus prácticas, los acompañamos a través de la *formación permanente*. Esta etapa tiene gran importancia para el desarrollo de la autonomía del educador. En la formación permanente cada educador analiza su práctica con los colegas, con su formador y con los autores de textos que lo ayudan a comprender mejor lo que hace; todo ello lo anima a encontrar las formas más adecuadas y eficaces de actuar. Todos aprendemos con lo que hacemos: la misma vida nos coloca en un proceso permanente de formación. Sin embargo, este proceso espontáneo no es suficiente para hacer frente a una realidad que cambia rápidamente y que exige nuevas prácticas. La mayor ventaja de la formación permanente es que se lleva a cabo con educadores que están en el ejercicio de su papel docente, que enfrentan problemas reales que exigen respuestas no siempre sencillas. Todos tienen preguntas que hacer, y están buscando respuestas. Este es el primer requisito para un trabajo de formación: *sentir la necesidad de mejorar nuestro desempeño profesional*. El trabajo inicial del formador es el de ayudar a generar esta necesidad. Durante el proceso, los formadores hacemos nuestros propios aprendizajes.

Toda formación debe buscar el cambio de la práctica del educador. Esta conclusión parece obvia, pero como nos decía Freire, no todo lo obvio debe despreciarse. El objetivo central de la formación no es el de desarrollar la cultura pedagógica del educador, sino el de cambiar su práctica, y esto no necesariamente se logra con aquéllo. Pero la formación que se preocupa sólo de lograr nuevas formas del hacer, difícilmente será efectiva para el cambio en la acción de los educadores. En este proceso los educadores no pueden ser considerados como ejecutantes de recetas pedagógicas exitosas; por el contrario, los educadores deben convertirse en productores autónomos de sus propias prácticas y, desde este punto de vista, la formación exige que el educador se reconozca como poseedor de una teoría que fundamente su trabajo. Esto no es fácil, pues los educadores acostumbran aceptar que ponen en práctica las ideas que han leído en libros o han escuchado en los cursos, no siempre se dan cuenta de que están desarrollando sus propias ideas. Si

el educador no se apropia de la teoría, es imposible que ella se refleje en su trabajo.

La formación es un momento privilegiado para que el educador piense en su trabajo. La conciliación entre la teoría y la práctica sólo es posible cuando toda práctica está sustentada en un conjunto de ideas, valores, conceptos, certezas y otras representaciones que hacen que el educador piense y actúe en la forma en que lo hace. Cuando la formación no altera la teoría del educador, puede cambiar lo que dice, pero no cambia lo que hace. Normalmente este cambio teórico inicia cuando el educador percibe que su propia acción está sustentada en una serie de representaciones, ideas y conceptos y los puede identificar. Entonces tiende a abandonar la postura sumisa frente a los textos que presentan formulaciones teóricas, deja de leerlos sólo para memorizarlos: ahora los consulta para enriquecer y fortalecer su propio repertorio teórico. A partir de ese momento, es posible estimular el diálogo entre las diferentes representaciones, comenzando por la diversidad existente en el mismo grupo en formación, e identificamos valores que han sido superados, conceptos equivocados y nuevas ideas que resultan más adecuadas. Muchas veces estos cambios se presentan en forma de modificaciones de las experiencias concretas, pues las teorías por sí mismas pueden resultar demasiado abstractas para ser explicadas de otra manera. Los videos que muestran las acciones de los educadores pueden ser de gran utilidad para estimular el análisis por parte de los educadores mismos.

La formación puede quedar anulada a menos que el cambio sea un proceso permanente. Con frecuencia se nos invita a desarrollar una semana o incluso sesiones aisladas de formación. Aunque se programen con las mejores intenciones, tales actividades tienen escaso impacto. Los educadores se sienten reconocidos por las palabras del formador, y salen del acto con la sensación de que están en el camino correcto; en el fondo, casi nada acontece. Toda actividad formadora debe ser precedida de una preparación adecuada y continuada por el seguimiento y la evaluación. La preparación debe generar preguntas que provoquen la curiosidad de los educadores y que puedan ser objeto de análisis durante las activi-

dades subsiguientes. Con la evaluación se retoman los asuntos presentados a partir de la realidad de los participantes, con las complementaciones necesarias. Actividades previas y seguimiento aumentan el éxito del evento como momento formativo. De todas formas, nada de ello sustituye a la formación permanente.

La metodología utilizada en la formación debe ser la misma que proponemos a los educadores. Cuando comparamos el poder de las experiencias vividas con el impacto de las que escuchamos, es evidente que lo vivido deja una huella más profunda. Esto exige claridad en cuanto a los objetivos que planteamos y la creatividad en la forma de desarrollarlos y lograrlos. Criticamos con facilidad el modelo bancario de educar, pero a menudo corremos el riesgo de intentar “aprovechar” el corto tiempo de que disponemos para llenar con avidez el “cántaro vacío” que parece que vemos en las personas que estamos formando.

Pensar en la formación como espacio de reflexión para que los educadores cambien su práctica es un proceso exigente. Es necesario obtener la participación del educador, lo que implica establecer relaciones de confianza. Tanto los educadores en formación como los formadores desempeñan un papel activo. Ellos aportan el registro de su experiencia, exponen sus prácticas para ser discutidas por sus colegas y por el formador. Esto a menudo implica admitir fracasos y provoca inseguridades, en una cultura que valora exageradamente el éxito. Es necesario contar con formadores que sean competentes en la práctica pedagógica y en la conducción y estimulación del grupo. En el caso de la educación de adultos es difícil encontrar formadores con este perfil y a menudo es necesario desarrollar un trabajo educativo junto con los formadores mismos para que ellos también aprendan haciendo y reflexionando sobre sus prácticas con los educadores. Se requiere de tiempo para que la formación se lleve a cabo. En nuestra opinión, no menos de un año; comenzamos a percibir el desarrollo de la autonomía de los educadores apenas después de meses de trabajo. La formación exige formalidad. Es necesario garantizar lugares y horarios seguros para que el grupo se reúna, así como los materiales básicos necesarios. La observancia de un calendario y de un horario para la formación da credibilidad al proceso.

Competencias básicas del educador de adultos que trabaja en ámbitos cerrados

María Luján Figueroa*

El educador de jóvenes y adultos privados de su libertad debe poder identificarse con ellos y lograr un ámbito cómodo y relajado, lo cual no es fácil. Los participantes han sufrido de muchas carencias en sus vidas, desde la cuna hasta el momento de que se trate, y por lo general, han vivido en comunidades marginales; viven en una institución cerrada, con un régimen de vida muy estricto; tienen entre 16 y 21 años de edad. La preparación que tenemos los educadores (maestros en educación general básica con una especialización en educación de adultos) es insuficiente para trabajar en estas condiciones: requerimos de un mayor desarrollo social, psicológico y académico.

Socialmente, el educador debe encarar el fracaso escolar reiterado de sus alumnos, apreciar los conocimientos y la cultura que el alumno trae consigo y manejar la resistencia que tienen para reconocer el desarrollo intelectual del docente. Para el alumno, el docente pertenece a una clase social muy superior pero está obligado a ponerse a la altura de los participantes, aceptando su forma de vida. La familia y la vida del docente son idealizadas por los alumnos; al compartir sus problemas con ellos, el educador favorece el establecimiento de una relación menos asimétrica.

Psicológicamente tiene que estar preparado con una inteligencia práctica, además de su desarrollo académico; los alumnos llegan a estas instituciones con una inteligencia práctica muy desarrollada y con una gran carga de ansiedad. En sus clases el docente tiene que ir de la práctica a



Fotografía: Carlos Blanco

la teoría. La inteligencia emocional es otro factor importante. El educador debe llegar al alumno por empatía, poniéndose en el lugar del alumno. Los valores deben ser mostrados en la práctica diaria y no ser simplemente parte del discurso. El estudiante tiende a repetir las acciones del educador cuando éste es congruente entre lo que dice y lo que hace, pero siempre está buscando fallas en el docente para tener una excusa y no cumplir con las normas. No es sencillo, en tales ámbitos,

* Maestra especializada en Educación de Jóvenes y Adultos, La Plata, Argentina.
marialujanfigueroa@yahoo.com.ar



Fotografía: Lucas López

demostrar la relación entre la educación y la movilidad social.

Dentro de lo psicológico quiero nombrar la violencia: el docente debe estar preparado para resistir todo tipo de violencia, pues es la forma de comunicarse que el alumno reconoce. No hablo solamente de la violencia física, sino de la violencia verbal y psicológica que se da en la familia, en otros grupos sociales, entre pares. Estos jóvenes llegan con una carga de violencia muy grande y la expresan en toda circunstancia mientras el docente no logre una relación empática con ellos.

Académicamente, el docente debe estar preparado en todos los campos, desde los contenidos que imparte hasta la comprensión de los juegos de palabras de los jóvenes. También tiene que ser sincero y saber decir “no sé”. Debe ser flexible y cambiar de tema intempestivamente cuando se requiera, así como aprovechar los tópicos que surjan de la interacción con los alumnos. Siempre hay que tener presente que estos jóvenes tie-

nen muchas dificultades para mantener la atención en un asunto determinado y que en su conjunto presentan una gran diversidad de talentos.

El educador de adultos en reclusión tiene que combinar la suavidad del amor por sus semejantes con la firmeza del roble. En más de una ocasión va a ser maltratado psicológicamente por los jóvenes y es justo en ese momento en que se debe intervenir con delicadeza y solidaridad. Recordemos que en el fondo ambas partes somos

vulnerables: los jóvenes por la situación en que se encuentran y la vida que han vivido y los docentes al no ser reconocidos como se debe por la sociedad y ni por el Estado.

El educador de adultos tiene que ser guía, orientador, psicólogo, médico, padre y madre para cada uno de los jóvenes que se encuentran en situación de encierro. Los participantes tienen que aprender a ser libres desde adentro de sí mismos a pesar de que estén presos. En ocasiones es el brillo de una mirada o el uso de una palabra o de una idea nuevas lo que nos muestra su deseo de pertenecer a un círculo que no los estigmatice por su pasado. Nuestros alumnos en reclusión van con nosotros para madurar como personas y no solamente para obtener conocimientos en lengua, matemática, historia o ciencias naturales. El maestro representa el nexo entre el afuera y el adentro, es quien recrea adentro culturalidad del afuera, en la que nuestros alumnos, al salir, intentarán reinsertarse enfrentándose a una sociedad cada vez más excluyente.

Acerca de los autores

Vera Barreto

Quienes hayan leído el testimonio que escribí ya conocen algo de mi persona. Soy brasileña, nací en Minas Gerais pero vivo en São Paulo, ciudad a la que llegué para estudiar pedagogía y en la que construí una nueva vida familiar y cambié mi orientación profesional. En el camino de mi vida, que ya no es pequeño, reconozco que he sido privilegiada en muchas ocasiones, en dos de ellas de manera muy especial. La primera cuando conocí a José Carlos, compañero a todas horas durante los 41 años que vivimos juntos y que me proporcionó su presencia, su apoyo y su estímulo incansables hasta el momento mismo de escribir el texto que aparece en este número de *Decisio*; con un dolor enorme tengo que enfrentar una situación nueva: desde el 10 de febrero nos hemos visto privados de su presencia física, aunque mantenemos la decisión de continuar luchando por nuestros sueños compartidos. La segunda, siendo todavía muy joven, cuando conocí a Paulo Freire y quedé fascinada por sus ideas; esta oportunidad fue decisiva en la definición del rumbo que tomaría mi vida en el campo de la educación. Actualmente formo parte de Vereda – Centro de Estudios en Educación, organismo cuyo principal eje de acción es la formación de educadores.

Carmen Campero

Creí en el seno de una familia en la que siempre nos fomentaron los valores sociales y humanos con un profundo sentido cristiano. Desde adolescente me gustó realizar trabajo social en comunidades rurales y suburbanas; posteriormente, mis estudios en antropología social, principalmente las prácticas de campo, me permitieron ampliar mis conocimientos sobre las realidades de vida de los sectores populares de México. Con mi trabajo he tratado de coadyuvar a mejorar sus condiciones de vida, principalmente desde la educación, centrándome en la formación de educa-

dores y educadores de personas jóvenes y adultas, en la Universidad Pedagógica Nacional, institución donde hemos desarrollado propuestas de formación en varias entidades del país, eventos, algo de investigación y una red de educadores de este campo educativo.

Benito Fernández

Actualmente me desempeño como responsable de la oficina de la Asociación Alemana de Educación de Adultos en Bolivia. Dentro de la corriente de la educación y la cultura popular, la Asociación lleva adelante programas de cooperación con el Ministerio de Educación y Culturas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, factor clave para impulsar los cambios promovidos y dirigidos por un presidente indígena, Evo Morales, en un país con altos niveles de analfabetismo y pobreza extrema.

Laura Frade Rubio

Soy mexicana, educadora e investigadora. Mi trayectoria de trabajo se ha desarrollado dentro de la educación popular y la innovación educativa en comunidades indígenas del estado de Chihuahua, México. Tengo el doctorado en educación y maestría en ciencias políticas y económicas por la Atlantic International University de Florida, Estados Unidos. Fui fundadora de la ONG Alternativas de Capacitación y Desarrollo Comunitario, A.C., y actualmente soy presidenta de Calidad Educativa Consultores, S.C. En 2003 me fue adjudicado el Premio Nacional María Lavalle Urbina, presea que se le entrega en nuestro país a las mujeres que se destacan en el ámbito de las relaciones internacionales, la educación, la economía y la cultura.

Darí García

Soy mexicana, tengo 31 años, soy casada y tengo dos hijos. Tengo experiencia en educación de adul-

tos por haber trabajado varios años en el Instituto para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Estado de Aguascalientes, México; fue allí donde tuve la oportunidad de realizar el trabajo que ahora presento con Juan Manuel. Obtuve la maestría en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, también en nuestro país, y ahora trabajo en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Tengo la fortuna de poder realizar con dedicación mi trabajo profesional, de desarrollarme como madre de familia y de aprender constantemente de mis hijos.

Berta González

Soy argentina y estudiante del tercer año de la carrera de Profesorado de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Durante el año 2006 participé en el Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárcels como colaboradora en la evaluación de los trabajos prácticos del seminario *Educación pública en la privación de libertad* dictado en la propia Universidad. Formo parte del equipo de investigación en docencia en contextos carcelarios del GESEC.

J.M. Gutiérrez-Vázquez

Me formé como microbiólogo en los años 40 del siglo pasado pero, además de investigador, siempre he sido educador, al principio en ciencias naturales y después educador, punto, primero en ambientes escolarizados y luego en ambientes no formales trabajando con comunidades marginales urbanas y rurales, en mi país (México) y en muchos otros países de Europa, África, Medio Oriente, Asia y en todos los de nuestro continente. He venido haciendo esto ya casi por 60 años, y para ello me ha ayudado siempre el amor por las personas, el estudio del arte, de la literatura, de las ciencias sociales, de la historia y de la filosofía. Tengo seis hijos a los que les debo todo lo que soy y todo lo que de bueno he hecho. Actualmente soy editor general de *Decisio* en CREFAL y asesor en asuntos de educación del Gobernador del estado de Michoacán, México.

Albertina Inda

Soy argentina, tengo 21 años de edad, nacida en Urdampilleta, una localidad ubicada en la pro-

vincia de Buenos Aires, donde realicé los estudios de primaria y secundaria.

Hace cuatro años que estoy estudiando en la ciudad de La Plata una Licenciatura en Ciencias de la Educación. Desde el año 2006 formo parte del Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárcels porque me interesa mucho investigar sobre las modalidades y pensamientos que se dan en este campo.

Jorge Jeria

Soy chileno, profesor de cátedra en la Northern Illinois University, Estados Unidos, en donde realizo tanto tareas docentes como de investigación, además de ser consultor internacional. Recibí mi primer título de la Universidad Católica de Valparaíso Chile, en historia, geografía y ciencias sociales. Posteriormente obtuve maestría y doctorado en los Estados Unidos. Comencé trabajando en diseños de programas de alfabetización con la reforma agraria chilena junto a Paulo Freire. Actualmente soy miembro de diversos consejos editoriales en América Latina y Europa. He sido profesor visitante en Brasil, Chile, Australia, China, Taiwán, Corea y Sud África, entre otros países.

Claudia LemosVóvio

Soy brasileña, de 41 años de edad y pedagoga de formación. He trabajado en educación de adultos en mi país, durante más de 15 años. Mi interés por el campo comenzó en un período en el que participé en cursos de alfabetización de jóvenes y adultos y pude aproximarme a las problemáticas sociales y el rico patrimonio cultural de todos los participantes en esta actividad educativa, ya sean los jóvenes y adultos mismos, los educadores, los investigadores y los defensores del derecho que todos tenemos a una educación de calidad. Actualmente me dedico a la investigación, a la formación de educadores y a la producción de apoyos pedagógicos, todo ello dentro de la ONG Ação Educativa, en São Paulo.

Wilfredo Limachi

Soy un educador de adultos preocupado por la problemática del cambio educativo, comprometido con mi quehacer, al que he dedicado gran

parte de mi vida, de mi tiempo y de mi esfuerzo. Estoy convencido de que el cambio educativo es posible en tanto cambie la mentalidad del educador, la arquitectura institucional de la oferta y la comprensión escolarizada de la educación de adultos hacia una concepción social. Para mí el mundo y la vida son un escenario en el que los actores debemos poner todo lo que esté a nuestro alcance para que el público, aunque sea una sola persona, pueda conocer y practicar el arte de vivir.

María Luján

Al acercarme cada día a mis jóvenes alumnos experimento la alegría de ser maestra y de poder trabajar con un grupo siempre diferente y siempre lleno de expectativas. Hace tres años llegó Manuel, un adolescente con muchos miedos, que no se comunicaba con nadie, pero que poco a poco se fue integrando al ámbito escolar y con gran dedicación logró terminar su educación básica; al final del ciclo, el Intendente de la ciudad le entregó un diploma por el esfuerzo realizado y por obtener el mejor promedio académico; Manuel obtuvo después trabajo en una fábrica, y hoy... está en *libertad*. Si cada joven en una situación similar contara con el apoyo necesario, podría llegar a superarse; y si ese apoyo comenzara a temprana edad, quizás no existirían las instituciones cerradas. Si todos realizáramos nuestro trabajo con dedicación y a conciencia, tendríamos mejores resultados. Esto es lo que pienso a mis 47 años de edad y 6 años como maestra especializada en educación de jóvenes y adultos dedicada a la enseñanza en ámbitos cerrados.

Nina Meza Oaxaca

Mexicana, itinerante, aunque apenas comienzo me siento ya un poco ciudadana del mundo. Viví hasta mis 23 años en mi ciudad natal, Puebla de los Ángeles, pero estudié un año en Francia gracias a un intercambio universitario. Este hecho marcó mi camino, pues allí conocí a un much-

cho noruego que se convertiría en mi esposo. Ya en el país de los fiordos hice mi maestría en educación comparada y descubrí que la educación popular es una necesidad hasta en la ciudad con mejor calidad de vida del mundo. Actualmente me he decidido por trabajar con las organizaciones no gubernamentales, lo que me ha hecho regresar a América Latina, en este caso a Colombia, en un programa del Consejo Noruego de Refugiados en este país.

Mariela Perafán

Soy argentina y estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Hace un año y medio que formo parte del Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles, en el cual desarrollo actividades de investigación sobre la docencia en contextos carcelarios. También formo parte de un grupo de trabajo independiente que labora en el Barrio Aeropuerto de la Ciudad de La Plata, con el propósito de apoyar la autoorganización de los vecinos, realizando talleres educativos que buscan una mejor participación y desempeño de los niños a partir de actividades recreativas.

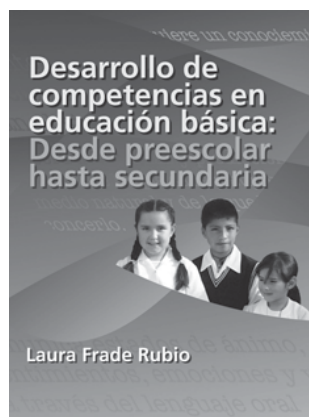
Francisco Scarfó

Soy argentino y maestro especializado en educación de adultos. Hace ya 15 años que me dedico a la educación dentro de las prisiones, tanto a nivel primario como secundario y de bachillerato (polimodal), así como a la capacitación de docentes que se van a desempeñar dentro de las prisiones. Fui cofundador y Presidente del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC), con sede en la ciudad de La Plata, Argentina. Desarrollo actividades académicas interdisciplinarias de investigación y docencia sobre esta modalidad educativa y su articulación con el contexto carcelario y la sociedad en general, siempre desde la óptica de que la educación es un derecho de los reclusos dentro del marco de los derechos humanos.



Reseñas bibliográficas

Frade Rubio, Laura, 2007.
Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria
 Calidad Educativa Consultores, S.C.,
 México, 242 pp.



El enfoque por competencias en educación representa una aproximación compleja al fenómeno educativo e involucra todos los aspectos, desde los fines de la educación hasta la planeación de las actividades en el aula y la evaluación.

La educación tradicional, afirma la autora, no está respondiendo a los desafíos del siglo XXI; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han transformado profundamente el mundo del aprendizaje e incluso están modificando estructuras cerebrales, de manera que la atención se ha vuelto más volátil y la comunicación se está volviendo más gráfica.

Los dos primeros capítulos del libro nos permiten transitar por la historia del enfoque por competencias, desde su surgimiento en el mundo laboral hasta su aplicación en la educación; asimismo, explican por qué muchas veces se ha malentendido el término “competencia” aplicado a la educación y de qué manera este enfoque asume la necesidad de que los alumnos y las alumnas sean capaces de aplicar lo que aprenden a situaciones diversas, de trabajar en equipo, de proponer alternativas de solución a los problemas, en resumen, de desarrollar de manera más diversa su inteligencia.

En el tercer capítulo se explica qué es el diseño curricular y cómo se formula una competencia, tomando como punto de comparación el diseño por objetivos. Esta parte sirve como introducción al cuarto y quinto capítulos, en los que se desarrollan amplia-

mente los temas de la planeación y la evaluación por competencias.

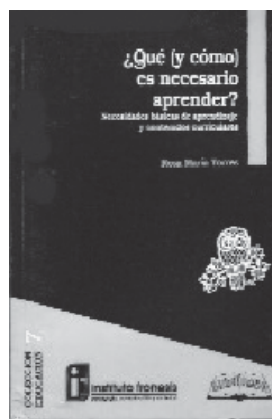
Planear por competencias, afirma la autora, implica una ruptura tanto conceptual como metodológica respecto de la planeación por objetivos, que se desprende del cambio en los propios fines de la educación. En el capítulo cuarto la autora pone a disposición de los lectores vastos ejemplos de cómo planear por competencias utilizando un caso de la escuela normal, uno de la secundaria y uno de preescolar.

El capítulo quinto desarrolla el tema de la evaluación, desde la reflexión acerca de qué debemos entender por evaluar hasta una serie de herramientas que permiten transformar a la evaluación en una gama de oportunidades de aprendizaje tanto para el docente como para las alumnas y los alumnos.

La obra de Laura Frade es un manual que lleva de la mano al maestro por el complejo mundo del enfoque por competencias en educación. Al tiempo que aporta elementos conceptuales para que maestros y maestras reflexionen sobre su propia práctica en un contexto histórico y teórico amplio, no escatima la inclusión de ejemplos para facilitar el puente entre la teoría y la práctica, además de que provee al docente de herramientas muy concretas, aplicables en su trabajo diario en el aula.

Reseñado por: *Cecilia Fernández Zayas*

Torres, Rosa María, 1994.
¿Qué (y cómo) es necesario aprender?
Necesidades básicas de aprendizaje
y contenidos curriculares
 Instituto Fronesis, Quito, Ecuador,
 (Colección Educación núm. 7), 128 pp.



Esta obra de Rosa María Torres fue encargada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO). Su trabajo había sido publicado anteriormente en *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*, publicado por la UNESCO y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC, por sus siglas en inglés), junto con otros dos documentos: “Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, elaborado por Giomar Namó, y “Los insumos educativos en las estrategias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, de Carlos Muñoz Izquierdo. Estos tres documentos sirvieron de marco para la discusión en el Seminario Regional de la OREALC *Estrategias de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, realizado en 1992 en Quito, Perú.

En esta obra Rosa María Torres plantea la necesidad de revisar el significado del concepto *necesidades básicas de aprendizaje*, que fuera el eje articulador de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia; asimismo, afirma que los planteamientos derivados de esta reunión requieren contextualizarse desde la realidad y características específicas de la región, y de cada país en particular.

Al colocar *el aprendizaje* en el centro de la reflexión sobre la situación educativa en el contexto de los países de América Latina, la autora sacude nuestras inercias en la visión de lo que es enseñar y aprender, y de esa sacudida emerge lo que permanece ignorado,

no obstante ser de gran importancia en el proceso educativo: la forma de enseñar del maestro, su visión de lo que es enseñar, las ideas que tiene de cuál es su función, el tipo de relaciones que se establecen en el aula, el ambiente que se genera, el estilo de enseñar, los tiempos mismos de aprendizaje y el proceso cognitivo del alumno, todos ellos elementos determinantes para que ocurra el aprendizaje.

El texto de Rosa María nos hace navegar por los mares del currículo, entendido éste en el sentido amplio: no sólo los objetivos, métodos, contenidos y evaluación, sino también los procesos de los discursos no verbales: informaciones y conocimientos previos de los alumnos y maestros, la organización del espacio, el clima y las relaciones que se establecen. Con paradas obligadas para la reflexión, el texto retoma diversos cuestionamientos que desde hace tiempo se vienen realizando sobre la práctica educativa actual, las pocas investigaciones realizadas en el campo y los intentos para transformar la práctica. En este sentido, afirma la autora, los cambios han sido esencialmente superficiales y han consistido, sobre todo, en añadir y quitar temas o contenidos sin modificar las formas en como se enseña y como se aprende. Adentrarse en las complejidades del currículo para buscar y construir respuestas que guíen el impostergable cambio educativo, tan necesario en la región latinoamericana, es a lo que nos lleva la lectura de este libro.

Reseñado por: *Esperanza Mayo Aceves*

**VI Congreso
Internacional de
Educación Ambiental para
el Desarrollo Sostenible**

“Para un futuro sostenible:
integración solidaria
y humanista”

2 al 6 de julio de 2007

El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, de conjunto con instituciones sociales, académicas, gubernamentales y no gubernamentales de la República de Cuba, invita a los educadores y demás personas interesadas, a participar en el VI Congreso Internacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, del 2 al 6 de julio de 2007, en el Palacio de Convenciones de La Habana.

Este evento se desarrollará en el marco de la VI Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, por lo que los congresistas podrán participar en las sesiones centrales de la Convención.

El objetivo del Congreso es: Contribuir al desarrollo de una cultura ambiental orientada al desarrollo sostenible, promoviendo el intercambio teórico, metodológico y práctico en el quehacer educativo y fortaleciendo los lazos de colaboración y amistad entre los pueblos y los educadores ambientales.

El Congreso se organiza en 4 simposios: La educación ambiental en la escuela; La formación ambiental de profesionales; Ciudadanía, comunidad e intersectorialidad; y Comunicación e información ambiental. En su programa se incluyen conferencias, mesas redondas y sesiones de intercambio a través de presentaciones orales o en carteles, de acuerdo con los temas a convocatoria. También habrá una sesión especial con el tema Materiales didácticos para la educación ambiental.

Para mayor información sobre el Congreso contáctese:

Teresa Rubio Sarmiento

Telef: (537) 203 07 76

teresa@ama.cu

Lídice Castro Serrano

Telef: (537) 209 06 00

lidice@ama.cu

María Isabel Torna

Telef: (537) 203 07 77

convencion@ama.cu

**Congreso
Latinoamericano y
Caribeño de Ciencias
Sociales**

29-31 de octubre de 2007
Quito, Ecuador

La Secretaría General, las sedes de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México y los Programas de Cuba, El Salvador y República Dominicana de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO*), tienen el agrado de invitar a la comunidad de científicos y científicas sociales a participar en el *Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales* que se realizará en conmemoración de los 50 años de la Facultad, del 29 al 31 de octubre de 2007 en Quito, Ecuador.

El encuentro se llevará a cabo en Quito, en la Sede Académica de FLACSO Ecuador.

Objetivos del Congreso: El evento tiene por objetivo proporcionar una plataforma de encuentro y debate sobre los desafíos para la integración y concertación latinoamericana a partir de 15 ejes temáticos, así como pasar revista al estado de la investigación sobre la realidad social, política y económica de la región.

Participantes: Profesionales, investigadores/as y estudiantes de post-grado de las Ciencias Sociales y disciplinas afines que estén trabajando en temas sobre América Latina y se encuentren en la región o fuera de ella.

Inscripción de ponencias y paneles: Los/as interesados en el Congreso pueden presentar ponencias individuales o propuestas de paneles temáticos, para lo cual deben llenar los formularios de inscripción, los cuales pueden descargarse de la página web. Las propuestas de participación en mesas de trabajo y ponencias individuales se recibirán el viernes 4 de mayo de 2007.

Ayuda financiera: La organización del evento cuenta con recursos limitados para ayudar con una parte de los gastos a los investigadores e investigadoras que necesiten auspicio para participar en el Congreso. La selección se realizará con base en los méritos académicos del postulante y la relevancia de la ponencia. Los formularios se encuentran también en la página web del Congreso.

Informes sobre el Congreso

Sede Académica FLACSO-Ecuador
e-mail: jerazo@flacso.org.ec
Teléfono: (593-2) 3238888 extensión 2907
Fax: (593-2) 3237960
www.congresoflacso50.org
Quito-Ecuador

* La FLACSO es un organismo internacional de carácter autónomo y regional, creado en 1957 por iniciativa de la UNESCO y algunos gobiernos de la región. Su principal objetivo es promover las ciencias sociales en América Latina y el Caribe.

Prisioneros políticos y su educación política

Convocatoria

El libro colectivo *Prisioneros políticos y su educación política* incluirá entre 20 y 40 contribuciones de ex-prisioneros políticos sobre actividades de educación política en las que participaron mientras estuvieron en prisión. Estos recuentos personales documentarán cuáles fueron dichas actividades, cómo estaban organizadas, cómo se desarrollaron, qué se enseñaba y los métodos que se utilizaron, además de resaltar la importancia de estas actividades en las vidas de los reclusos. El libro reunirá tanto las reflexiones de quienes participaron en esa suerte de “escuelas políticas”, como artículos sobre los espacios de activismo político creados después de su liberación y que tengan el propósito de apoyar a los prisioneros después de su liberación, propiciar la continuidad de sus luchas políticas o concientizar a la opinión pública.

Acostumbramos pensar que la educación política es fuertemente reprimida en la prisión. Aunque sabemos que esto no siempre es así, generalmente los presos políticos sólo pueden participar de manera clandestina y con muchas limitaciones en grupos de educación política. En otras ocasiones, la persistencia de conflictos entre los guardias y los presos ha propiciado el surgimiento de programas de educación política que incluyen una gran variedad de temáticas además de la creación de bibliotecas, la publicación de boletines y el establecimiento de clases más o menos forma-

les. Se espera que el libro examine todo el espectro de actividades educativas que se desarrolla en las cárceles, incluyendo proyectos de teatro, grupos de discusión y boletines informativos.

Esta obra incluirá contribuciones de todo el mundo de manera que se logre expresar la gran diversidad de prácticas que coexisten en diferentes contextos o bien que se desarrollan en diferentes momentos en un mismo contexto. Se está contactando a hombres y mujeres irlandeses, iraníes, norteamericanos, palestinos, filipinos, sudfricanos y latinoamericanos, entre otros.

Tipos de contribuciones

Las contribuciones podrán ser ensayos, entrevistas transcritas y comentarios acerca de compilaciones de cartas, diarios y selecciones de periódicos de los presos. Deberán tener entre 2,500 y 7,000 palabras. Podrán incluirse fotografías y documentos (cartas, artículos de periódicos). Las contribuciones que no estén escritas en inglés serán traducidas, ya que éste será el idioma de la publicación. Se aceptarán artículos previamente publicados, con el permiso del editor.

Destinatarios

Se espera que los destinatarios de esta obra sean individuos y organizaciones vinculados a las luchas de prisioneros políticos y sus derechos además, desde luego, de los académicos. El libro será leído también por personas interesadas en el estudio de regiones y conflictos particulares que seguramente aparecerán en la obra (por ejemplo el conflicto de Israel-Palestina, el apartheid en

Sudáfrica, la lucha republicana de Irlanda). Además, este libro será de interés para aquellos interesados en la educación de adultos, la educación liberadora, la educación participativa y las pedagogías de los oprimidos.

Editor y asociados

Howard S. Davidson, editor fundador del *Journal of Prisoners on Prisons (JPP)* desde 1988, ha publicado artículos de prisioneros y ex-prisioneros sobre políticas y experiencias de la prisión. Más recientemente coeditó, junto con Jon Marc Taylor, un número especial de *JPP* sobre educación y otro número especial sobre prisioneros y política con Rashad Shabazz. Líneas abajo se enlistan los artículos que Davidson ha escrito sobre la historia y la importancia de las actividades organizadas por presos, así como acerca de su perspectiva crítica sobre la educación en prisiones.

Los asociados son individuos que están en contacto con ex-prisioneros políticos en las diferentes regiones y tienen la encomienda de ayudar a identificar colaboradores potenciales, a quienes podrían apoyar durante la preparación de sus manuscritos, incluyendo las transcripciones y la edición de entrevistas.

Contacto

Si está usted interesado en enviar una colaboración, o desea incluirse como editor asociado, comuníquese por correo electrónico con Howard Davidson describiendo la práctica de educación política sobre la cual desea escribir (ya sea porque quiera enviar un ensayo o una entrevista transcrita), una breve descripción de usted y la fecha aproximada en la que enviaría su trabajo. La fecha planeada para la publicación es enero de 2008, por lo que los primeros borradores deberán ser enviados en mayo de 2007.

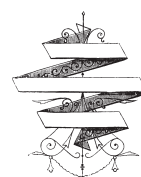
Howard S. Davidson, Extended Education,
University of Manitoba,
Winnipeg, MB. R3T 2N2 (Canada)
hdavid@ms.umanitoba.ca
Fax 1-204-982-6290. Tel. 1-204-982-4895.

Regalías

Las ganancias se repartirán equitativamente entre todos los colaboradores.

Publicaciones del editor relacionadas con el tema:

- Davidson, H. S., 2007. No more programs! A radical critique of prison programs and alternatives. En M. Nagel y S. N. Asumah (Eds.), *Prisons and Punishment*. Trenton: Africa World Press.
- Davidson, H. S. y R. Shabazz, (Eds.), 2006. Prisons and politics: *Journal of Prisoners on Prisons*, 15(1). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Davidson, H. S. y J.M. Taylor, (Eds.), 2004. Education in prison: *Journal of Prisoners on Prisons*, 13. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Davidson, H. S., 2001. Possibilities for participatory education through prisoners' own educational practice. En B. Burnaby & P. Campbell (Eds.), *Participatory practices in adult education*. Toronto: Lawrence Erlbaum.
- Davidson, H. S., 2000. Control and democracy in adult correctional education. En E. Hayes y A. Wilson (Eds.), *American Association of Adult and Continuing Education Handbook 2000*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidson, H. S. (Ed.), 1995. *Schooling in a «total institution»: Critical perspectives on prison education*. Westport CT: Bergin & Garvey..



Yo nunca me he quedado sin patria: mi patria es el idioma.

María Zambrano, filósofa y escritora española, 1904-1991.

Cursos PROGEO

La Red de Mujeres Latinoamericanas y del Caribe en Gestión de Organizaciones fue creada en enero de 1998 por iniciativa de mujeres de 17 países latinoamericanos y caribeños. Actualmente cuenta con 54 socias con representación en 13 países.

La Red es un punto de encuentro, reflexión e intercambio de ideas entre mujeres y varones que trabajan y estudian temas relacionados con género, liderazgo y desarrollo de la mujer en gestión de las organizaciones, y busca promover la igualdad en las relaciones de género en América Latina y el Caribe.

Ofrece una amplia diversidad de servicios a través de su página web, como por ejemplo seminarios y talleres de capacitación a distancia, acceso a material bibliográfico, convocatorias a proyectos y foros de discusión, entre otros.

El *Programa en Gestión de Organizaciones con Enfoque de Género* (PROGEO) tiene el propósito de contribuir al conocimiento y la capacitación en temas de gestión de organización con enfoque de género, a la vez que acortar las brechas tecnológicas que existen en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños.

PROGEO se dirige a profesionales y técnicas/os que actúan en el ámbito público, privado, en organizaciones no gubernamentales, agencias de cooperación, ámbitos académicos y educativos y grupos de trabajo de cualquier país. Entre sus objetivos está desarrollar programas de capacitación y formación dirigidos a la promoción de mujeres, los cuales incluyen habilidades de gestión, liderazgo, dirección y supervisión en organizaciones con un enfoque de género; capacitar a las mujeres en la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación e información de manera que se amplíen sus oportunidades laborales; diseñar e implementar programas de capacitación dirigidos a trabajadoras por cuenta propia y mi-

croempresarias; y generar y promover una comunidad virtual que permita a las mujeres de la región contar con un sitio de trabajo cooperativo en temas de gestión de organizaciones que responda a las diferentes necesidades locales.

Los Módulos previstos por el Programa se imparten exclusivamente en la modalidad a distancia a través de la Plataforma con la que la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) en Argentina cuentan para ello. Las personas interesadas en adquirir esta formación teórico-práctica pueden hacerlo íntegramente desde su país de residencia habitual.

Las participantes contarán con un conjunto de materiales didácticos en soporte electrónico, especialmente concebidos para ser estudiados a distancia, y de medios de comunicación capaces de mantener una relación multidireccional eficaz y de calidad en todo momento.

El Programa PROGEO ofrece 8 módulos en los que se abordan contenidos relacionados con la perspectiva de género, la gestión, la organización y las nuevas tecnologías de la comunicación. Cada módulo tiene una duración de cuatro a seis semanas. La acreditación la otorgan la Red de Mujeres Latinoamericanas y del Caribe en Gestión de Organizaciones y el programa PROGEO. Los módulos pueden tomarse en conjunto o por separado. Cuenta con un sistema de becas.

Para mayores informes:
<http://www.wim-network.org/progeo/site/presentacion/presentacion.asp>

O acudir a **Solange Grandjean:**
 progeo@wim-network.org
 solangegrandjean@fibertel.com.ar
 Tel. (+54-9-11) 4916-1288