

EDUCADORES DE ADULTOS

Acerca del proceso de su formación

Graciela Messina

INEA - CREFAL / MÉXICO
e-mail: mraimondi@inea.gob.mx



INTRODUCCIÓN. Este artículo está escrito desde la propia experiencia en formación de educadores. En consecuencia, fue pensado desde un cierto lugar: el ocupado por los educadores a los cuales nos ha correspondido “formar” a otros educadores. Ese lugar está poblado de supuestos, expectativas y categorizaciones acerca de la formación y de los educadores. Uno de los propósitos del texto es entablar una conversación con los habitantes de ese lugar, especialmente con las creencias

que hemos dado por evidentes. No es un monólogo solitario sino un relato para que el lector haga sus propias reflexiones.

El artículo da comienzo partiendo de tres supuestos que parecen ser bastante rotundos:

a) La educación de personas jóvenes y adultas sigue siendo una tarea social prioritaria, que incluso se torna perentoria en estos tiempos; aun más, dado el alto número de personas que son participantes de esta modalidad

(reales o potenciales), se requiere de poner en práctica acciones que combinen un horizonte no limitado a lo inmediato con un gran alcance en términos del espacio;

b) los educadores y su formación son la clave para el proceso de transformación de esta modalidad, en vez de continuar diseñando y poniendo en marcha nuevos programas educativos que se “llevan” del nivel central al local, sin escuchar las voces de las comunidades y sin la participación de los educadores;

c) los educadores de personas jóvenes y adultas no cuentan con las oportunidades de formación adecuadas para realizar su tarea.

Si se aceptan estos supuestos, estamos asumiendo también que la educación de las personas jóvenes y adultas necesita de programas de formación de educadores y de formadores para esta modalidad, orientados hacia la promoción tanto de un pensar y un aprender reflexivos como de la capacidad de vivir *lo educativo* como un proceso de transformación simultáneamente social, política y cultural.

Sobre la base de estos supuestos se desarrolla el texto, que comienza por analizar quiénes son los educadores de personas jóvenes y adultas —en particular cómo los que nos ubicamos como “formadores” pensamos que “deben ser”— y culmina preguntándose tanto por las condiciones actuales de la formación como por las alternativas de cambio.

A MODO DE REFLEXIÓN INICIAL: EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS. Desde los noventa, se comenzó a emplear la denominación *educación de jóvenes y adultos*, en vez de *educación de adultos*, para dar cuenta de la presencia significativa de los jóvenes en esta modalidad y en la demanda potencial. En el marco del seguimiento de la CONFINTEA V, se consagró un nuevo nombre: *educación de personas jóvenes y adultas*, para hacer presente la participación tanto de mujeres como de hombres; aun cuando comparto que el nombre es parte de una mirada y de un enfoque —y aun estando de acuerdo con las razones por las cuales se cambió el nombre de la modalidad— me inclino a emplear en este artículo a secas la categoría *educación de adultos*.

Regresar al nombre originario tiene en mi opinión más fuerza, es más rotundo y es más claro para cualquier lector, aun cuando omite las diversidades indicadas. Pero dado que ya hemos rebautizado la modalidad y aceptado que las nuevas denominaciones son más específicas, volver al nombre original nos libera un poco,

tan sólo un poco, del riesgo de los estereotipos y de las modas.

Decir *educación de adultos* a secas nos recuerda que estamos omitiendo marginados o adultos que fueron excluidos del tren de la escolaridad. Nos recuerda también el nacimiento y la permanencia en el tiempo del carácter compensatorio y remedial de la educación de adultos.

Queda pendiente reflexionar en torno del nuevo nombre, para ver si da cuenta de un cambio significativo en la educación de adultos, en particular si permite prefigurar un espacio permanente donde se integren educación y trabajo para *todos* los jóvenes y adultos. Un espacio orientado preferentemente a los jóvenes y adultos marginados y al mismo tiempo abierto a otros grupos sociales.

En relación con esto de los nombres, en los llamados países desarrollados se está haciendo referencia a *aprendizaje permanente*, en vez de educación de adultos, para identificar las oportunidades educativas para las personas que han abandonado el sistema educativo formal o la formación para el trabajo. En nuestros países no sólo se omite la referencia explícita a lo permanente y al aprendizaje sino que el término *educación* da cuenta más de la *oferta* que de los participantes; aun más, decir educación “de personas jóvenes y adultas” especifica y asigna un carácter especial a la modalidad. Y *especial* sigue siendo entre nosotros sinónimo de fuera de la norma o de margen.

Si las cosas desde el nombre significan, sin duda que los nombres de *educación de adultos* o *educación de personas jóvenes y adultas* siguen dejándonos con la sensación de que queremos algo diferente. Y que necesitamos crear un nombre para eso.

¿QUÉ ES UN EDUCADOR DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS? En incontables oportunidades hemos escuchado que el educador de adultos *tiene que ser* una persona con vocación, con capacidad de entrega, servicio y compromiso. Alguien dispuesto a sacrificarlo todo en nombre de su tarea. Y además, una persona que se concibe y actúa con-

gruentemente como facilitador de los aprendizajes y como animador cultural. Para muchos también el educador de adultos es una persona con alto grado de compromiso social y político. De este modo, en el imaginario del educador de adultos se imbrican las figuras del misionero, del militante y del apóstol. Esta visión idealizada es no sólo muy exigente para los propios educadores sino que se transforma en una referencia que desalienta por inalcanzable.

Desde mi propia experiencia, la pregunta: ¿quién es el educador de adultos? se clarifica si nos concentramos en dos aspectos estrechamente relacionados: su condición de educador y su condición de trabajador.

La tesis de este artículo es que el educador de personas jóvenes y adultas es antes que todo un educador inserto en una trama de obligaciones, derechos y responsabilidades básicas, comunes a todos los educadores. También como educador, una persona inscrita en un conjunto de expectativas y sentidos que los otros le atribuyen. Sin duda que la figura del “maestro” tradicional, caracterizado como *el que sabe, el que enseña* y el que define la situación de aprendizaje, está presente en muchos de los adultos participantes en los programas y también en los propios educadores de adultos y en otras figuras involucradas en esta modalidad.

Para aquellos que trabajan en la educación de adultos, definir al educador de adultos como “un educador”, puede ser sentido como una alteración radical de su especificidad. No es ésta mi intención, sino destacar que el educador de adultos forma parte de ese colectivo o de ese grupo social denominado *educadores*. ¿Para qué este énfasis?, en primer lugar, para hacer presente en nosotros que existe una tendencia a sentirnos “diferentes” lo mismo entre los educadores de adultos como entre aquellos educadores del sistema educativo regular. Estas diferencias además se dirimen en algunos casos en términos de relaciones de orden y jerarquía (con prejuicios mutuos tales como: “somos mejores”, “somos

más profesionales” o “somos facilitadores”, “no imponemos aprendizajes”, “no enseñamos”).

Afirmar que el educador de adultos es *un educador*, nos permite preguntarnos exactamente acerca de eso, acerca de si acaso es un educador. ¿Para quiénes el educador de adultos es un educador? ¿para sí mismo, para sus pares —los otros educadores de adultos—, para la comunidad, para

los maestros de su comunidad, para los funcionarios de los programas de educación de adultos, para los especialistas en educación? Más que presentar una respuesta contundente se busca en este texto explorar en torno a qué es el educador de adultos y bajo qué condiciones es lo que es. En primer lugar, si existe una imagen minusvalorada del educador de adultos, ¿no es ella un espejo de la condición

de “segunda” o “compensatoria” que ha tenido socialmente la educación de adultos? Y dado que esta imagen es social también está presente en los propios educadores de adultos, que se ven como un grupo aparte, como un grupo menos “calificado”, menos valorado, menos remunerado. Y por su parte, el sistema educativo afirma esta visión al asignar en América Latina y un bajísimo porcentaje de su presupuesto a la educación de adultos, al estipular un gasto mucho menor por estudiante adulto versus estudiante regular (o de la “población escolar”) y al remunerar diferencial y desfavorablemente a los educadores de adultos, especialmente a los educadores que ocupan el lugar de educadores voluntarios o comunitarios.

En segundo lugar, no existe un “educador de adultos” sino múltiples maneras de serlo así como de historias de vida que los llevaron a ese lugar. Por un lado, están los maestros del sistema educativo regular, titulados en la universidad, en un instituto de formación o en la escuela normal, que se han hecho en la práctica educadores de adultos; por otro, los jóvenes que habiendo completado la educación media ingresaron a una carrera o programa de formación inicial que ofrecía una formación especializada en educación de adultos (estos son casos contados en América Latina); por otro, maestros que se especializan en el campo de adultos y continúan estudios de postítulo después de ser maestros; otro grupo, que en algunos países de la región es mayoría, los educadores de adultos son personas de la comunidad, que cuentan con una escolaridad variable desde la educación básica hasta la universitaria (con predominio de

de “segunda” o “compensatoria” que ha tenido socialmente la educación de adultos? Y dado que esta imagen es social también está presente en los propios educadores de adultos, que se ven como un grupo aparte, como un grupo menos “calificado”, menos valorado, menos remunerado. Y por su parte, el sistema educativo afirma esta visión al asignar en América Latina y un bajísimo porcentaje de su presupuesto a la educación de adultos, al estipular un gasto mucho menor por estudiante adulto versus estudiante regular (o de la “población escolar”) y al remunerar diferencial y desfavorablemente a los educadores de adultos, especialmente a los educadores que ocupan el lugar de educadores voluntarios o comunitarios.



personas que cuentan solamente con educación básica) y que se forman en la propia práctica, con el apoyo de la institución en la cual trabajan. *Apoyo* significa formación en servicio.

Las condiciones y motivos que los impulsaron a ser educadores de adultos son también muy diversas. Por un lado, personas que llegan a ser educadores de adultos porque se sienten atraídos por la tarea, porque “les gusta”, o porque han trabajado en proyectos sociales, porque se sienten comprometidos con los grupos más marginados y conciben la educación como un camino de libertad y así lo declaran e incluso así lo sienten; o bien y además pertenecen a familias de maestros y esa tradición familiar condiciona su elección de carrera.

Para otros ser educador de adultos es una manera de completar su salario o porque es el único trabajo posible en su comunidad, *la única entrada* al esquivo mundo del trabajo. También se identifica otro grupo de personas para las cuales su tarea fue definida absolutamente desde fuera, con un grado de obligatoriedad y no elección; en este grupo se incluyen desde aquellos que siendo estudiantes de la educación media empezaron a trabajar como parte de su inscripción en tareas de “servicio social”, definido como parte de sus responsabilidades curriculares o bien jóvenes que haciendo el servicio militar también se desempeñan como educadores como parte de su servicio social, o personas recluidas a las cuales se les presenta esta posibilidad como parte de las reglas de juego de la institución carcelaria.

En este marco diverso, se entremezclan las formaciones y las historias; mientras algunos han sido educadores de adultos en forma relativamente permanente a lo largo de su vida, otros sólo han transitado en forma intermitente o puntual por la modalidad. Asimismo las formaciones previas incluyen desde la formación inicial como maestro u otras formaciones pedagógicas generales o especializadas en educación de adultos, hasta las formaciones y experiencias más diversas: estudiantes de la

educación básica, amas de casa con educación básica completa o con mayores estudios, estudiantes universitarios de distintas carreras, jóvenes con educación básica, subempleados con o sin experiencia en trabajos poco calificados del sector informal de la economía, jóvenes y adultos con educación media o superior en las más diversas especialidades. Nuevamente, se entremezclan los aprendizajes formales e informales, las formaciones sistemáticas y las que se hacen en la vida, las carreras profesionales y las que se constituyen en el trabajo social y comunitario.

Estas condiciones y estas maneras de vivir la tarea de ser educador de adultos no son excluyentes; los educadores sabemos que se transita de una a otra. La tarea de los formadores, y de las instituciones que son parte de la modalidad, es justamente crear condiciones para que a los que allí trabajan “sientan ganas” de hacer eso y de ser lo que son.

A partir de esta exploración, estamos listos para arribar al siguiente punto: el educador de adultos es una persona que realiza un trabajo. Esto nos sitúa en un lugar distinto al apostolado o la militancia. Un trabajo es una tarea definida desde una institución o desde una organización; implica reglas de juego, un marco normativo. Supone que somos parte de un grupo, de una *cofradía*, de una estructura, donde existen división de tareas y líneas de autoridad; somos personas que *administramos* algo, que *hacemos algo*, que nos *encomiendan* algo, personas que necesitamos conocer ese algo que se denomina habitualmente *programa*. Personas también que aspiramos a otros estilos de trabajo, donde se construye, se transforma, se comparte el proceso de creación, se altera la división entre los encomenderos y la *encomienda* (que definía a la población nativa como si fuera una cosa a administrar).

Como todo trabajo, ser educador de adultos tiene una dimensión de carga o de faena, de alineación, de fuera de sí, de externalidad. Todo lo que hoy conocemos como “sistema educativo”, incluida la educación de

adultos, se constituyó desde fuera, en una oposición entre civilización y barbarie, entre lo público y lo doméstico, entre los intereses del Estado y los de las comunidades y las personas. Como en todo trabajo, en la tarea de educador de adultos está presente también y casi siempre la posibilidad de resignificarla y de apropiarse de ella.

El trabajo de educador de adultos nos ubica hoy en el mundo de los grupos sociales más marginados. Ser educador de adultos es convivir con esa realidad, es en muchos casos querer transformarla y estar irrestrictamente en el lugar de la paz y la igualdad. También para muchos educadores, vivir esta realidad es comprender las condiciones sociales que han creado la marginación.

Sin embargo, también escuchamos voces de educadores que se colocan en un lugar de privilegio, que definen su tarea desde una relación desigual, con afirmaciones tales como: “hay que convencer a los adultos para que estudien”, “hay que forjar su inteligencia y su voluntad”, “dominar el grupo”, “enseñarles a pescar”, “sacarlos de la ignorancia”, “convencerlos que nunca es tarde para aprender”. Educadores que están más cerca de ver su tarea como “combate al rezago educativo” y “contribución al desarrollo” (¿qué desarrollo?) que como un proceso social de transformación, rescate cultural y construcción política. Referencias que consagran la diferencia: los adultos como menores de edad y los educadores como los que sabemos y tenemos derecho a convencer e imponer, en vez de propiciar procesos de búsqueda y descubrimiento.

Cuando los educadores establecen esa relación desigual, necesitamos preguntarnos por la responsabilidad de las instituciones en las cuales trabajan. La tarea de las instituciones que constituyen la modalidad de educación de adultos es sin duda crear las condiciones para que los educadores reflexionen acerca de su propia historia, de quiénes son, de cómo se constituyeron como educadores, de cuál es el sentido de su práctica. Si

ser educador de adultos es un trabajo, la tarea debe ser asumida institucionalmente como un proceso educativo de cada educador consigo mismo, en grupos de pares, para mirar ideas y prácticas acerca de qué es educarse, educar a otros y aprender.

¿En qué grado somos conscientes de que estamos trabajando en educación de adultos? en algunos casos este trabajo no es identificado como tal por los propios actores. Este tema ha sido ampliamente debatido entre nosotros ¿acaso un instructor de capacitación, un profesor universitario, un promotor de salud, un extensionista rural, se consideran a sí mismo como educadores de adultos? Y aún cuando no se asuman como tales ¿dejan por eso de serlo? De nuevo, la reflexión necesaria e inconclusa acerca de los límites de la educación de adultos. Reflexión que solamente en pocos casos las instituciones que conforman la modalidad comparten con sus educadores.

Otro punto que se debe considerar es en qué medida los educadores de adultos han reflexionado acerca de quiénes son los adultos con los cuales trabajan, qué saben los adultos, cómo se construyeron estos saberes, cómo leen su experiencia, cómo se relacionan con la cultura escrita, qué puentes se pueden establecer entre escritura y oralidad. Nuevamente, ¿en qué medida las instituciones de educación de adultos han cautelado espacios para esta reflexión?

Finalmente, si ser educador de adultos es un trabajo, ¿hasta dónde las instituciones de la modalidad han hecho posible que la experiencia del trabajador sea la piedra fundamental del proceso de aprendizaje o han depositado la tarea en el “programa” o en su expresión curricular más frecuente en los últimos años: los materiales impresos y más recientemente, los materiales en línea? Cuando la formación de los educadores de adultos se subordina al “programa”, hemos ubicado a los educadores en el lugar de la ejecución o la operación y a los propios adultos en la condición de *usuarios* o *receptores*, en personas que “reciben” el programa, impulsadas a

certificar antes que a aprender, como parte del juego de ser países modernos y competitivos. Países donde la escolaridad no modifica las posibilidades de trabajo ni de la distribución de la riqueza, signadas ambas en alto grado por la clase social de origen, en un estilo que ya conoció el siglo XIX: “a cada cual... según sus necesidades...”

No es posible omitir la ruptura entre el discurso y la práctica de la formación en el campo de la educación de adultos. Un proceso análogo sucede en el conjunto del sistema educativo. Las referencias oficiales al constructivismo en el caso de las reformas en América Latina no se acompañan de cambios equivalentes y generalizados en las prácticas de los educadores del sistema regular. En el caso de la educación de adultos, se ha legitimado entre los educadores un perfil ideal acerca de sus funciones, una permanente referencia al “deber ser” del educador como un personaje mítico que combina el compromiso con la facilitación de los aprendizajes, mientras las prácticas pedagógicas siguen siendo mayoritariamente escolarizadas, donde el educador enseña y el adulto “recibe”, donde cuentan más los intercambios uno a uno que el aprendizaje del grupo como un todo, donde el educador apela a formas de inducción autoritaria de la “participación”.

En consecuencia, en algunas instituciones de la modalidad se establece la facilitación de los aprendizajes como lo que hay que hacer, pero se sigue manteniendo la dependencia de los educadores respecto del discurso oficial, ya que se proclaman facilitadores sin hacer cambios concomitantes en sus prácticas.

En este marco, algunas sistematizaciones de experiencias ponen de manifiesto que los educadores conciben la participación del adulto en términos de su expresión oral pública (si habla en el grupo es señal de que participa); por el contrario el adulto silente es percibido como el que está al margen de la participación; aún más, la “participación” es inducida con una orientación instrumen-

tal, para identificar cuanto “saben” los adultos y si en consecuencia pueden lograrse “resultados” exitosos, egresados, certificaciones, que se pueden mostrar ante terceros.

A partir de estas reflexiones, dos puntos se han clarificado:

1. Dada la diversidad de educadores de adultos y de la complejidad de historias y condiciones que los rodean, resulta imprescindible hacer una investigación acerca de quiénes son los educadores de adultos en América Latina; una investigación que nos permita hablar de una manera fundada para los distintos países y subregiones, sin apelar exclusivamente a nuestra experiencia inmediata o a unos pocos estudios referidos a espacios discontinuos en el denso mapa de la región.

2. Si el educador de adultos es antes que nada un *educador*, que hace un trabajo definido institucionalmente, resulta más evidente que el planteo no consiste en centrarse en las carencias de formación de los educadores sino en la responsabilidad de las instituciones respecto de esa formación. Hagámonos entonces la pregunta ¿qué es formación..?

LA FORMACIÓN “EN MOVIMIENTO”. Lo que habitualmente se conoce como “formación” ha estado marcado por la impronta de la escuela tradicional. La formación ha sido pensada como algo externo, como dar forma o conformar desde fuera, desde los intereses institucionales. Como parte de los sistemas educativos, la formación ha sido un espacio de regulación y control de los educadores, para hacer de ellos los ejecutores eficaces de los proyectos pedagógicos de cada momento histórico.

La formación concebida como *medio para*, en particular para implantar el currículo oficial, y la estrategia de *cascada*, son dos características centrales de las propuestas tradicionales. Asimismo forman parte de esta postura una visión salvacionista de la formación así como la tendencia a concebirla como un proceso exter-

no de atribución de profesionalismo.

De este modo, se ha consagrado una formación que *deforma* o produce educadores funcionales a orientaciones eficientistas de la educación. Una formación además que ha operado como un mecanismo de centralización y de homogenización de los sistemas educativos. Grandes inversiones y formaciones masivas desde el Estado, clasificadas como *capacitaciones*, son expresiones ejemplares de este enfoque tradicional de formación en servicio. Este enfoque se ha expresado tanto en la formación inicial como en la formación ya en servicio.

En el caso particular de la formación en servicio, la posición tradicional se expresa en procesos que se realizan fuera de los lugares de trabajo y que consisten en cursos o talleres presenciales de corta duración, discontinuos; *eventos* definidos desde las necesidades de las instituciones organizadoras pero sin considerar las características de los participantes.

Desde los tiempos de la pedagogía activa se ha desarrollado una manera distinta de concebir la formación, como autoformación a partir de la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica de los educadores. Lo propio de este enfoque es promover la construcción colectiva de conocimiento a través de grupos de interaprendizaje. En ese sentido, los enfoques alternativos promueven tanto la formación personal como la constitución de un colectivo docente con mayor capacidad de organización e interlocución con el Estado. La formación tiene lugar desde el trabajo del educador, el cual es valorado como un sujeto profesional, que construye con sus pares esa profesionalidad. Asimismo, la investigación y la formación se piensan como dimensiones de un único proceso pedagógico cultural.

Como parte de estas transformaciones, ha comenzado a consolidarse una manera de pensar la formación en servicio como viaje, como figura en movimiento, como algo que se construye durante la marcha, rompiendo con la idea de un espacio y

un tiempo establecidos. De este modo la formación en servicio ha comenzado a acercarse a un estilo de formación continua o formación a lo largo de la vida, centrada en la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica.

En el marco de este enfoque, múltiples modalidades de formación en servicio han sido diseñadas: talleres o grupos de trabajo entre pares en la escuela, dependientes de los ministerios de educación, con distintos grados de autogestión; redes de maestros y de colectivos de maestros de carácter autogestionario, con la coordinación o el apoyo de universidades; cursos, seminarios y talleres presenciales o a distancia, de reflexión y sistematización de la práctica educativa destinados tanto a formadores como a educadores o a estudiantes para educadores, realizados desde distinto tipo de organizaciones (universidades, instituciones públicas descentralizadas, ONGS, sindicatos docentes, movimientos pedagógicos, otras); modalidades itinerantes de formación “de maestros para maestros”, que se organizan como “expediciones pedagógicas”, con rutas flexibles que unen espacios locales, evitando la orientación desde un centro único hacia la periferia (organizadas con el apoyo de la universidad).

Este enfoque de formación puede categorizarse como *innovador*, si adoptamos una definición de innovación como alteración del sentido y la práctica tradicionales, como resignificación del tiempo y el espacio educativos. La teoría de la innovación ha estado presa de los enfoques tecnológicos y neoliberales. La innovación fue pensada como un algo tan medible y manejable como un *objeto* o cosa a aplicar, probar, replicar y generalizar, sujeta a una lógica de resultados. La innovación ha sido una categoría central de las reformas de los noventa, que produjeron una uniformización de los sistemas educativos latinoamericanos. En este sentido, las llamadas innovaciones han estado más cerca de la copia y la repetición que de creaciones nuevas, abiertas a la diversidad. También en

el campo de la innovación educativa se están gestando innovaciones *auto-producidas*, gestadas desde los educadores y desde los espacios y las culturas locales. Al mismo tiempo, se está produciendo una teoría de la innovación y del cambio que busca caminos alternativos respecto de las experiencias innovadoras *responsivas*, realizadas como *respuesta* a iniciativas gestadas desde el nivel central de los sistemas educativos. Como parte de esta nueva manera de concebir la innovación, se enfatiza la importancia de los procesos innovadores así como de promover una cultura de la innovación y la sistematización, que marchan de la mano. El valor asignado a la innovación se desplaza hacia las innovaciones, múltiples y diversas, que no se validan por su capacidad de generalización sino por su pertinencia educativa y social.

Estamos en un momento en que distintas instituciones educativas de América Latina están incursionando en esta formación más abierta o en movimiento. Sin embargo, una hipótesis de este artículo es que el campo de la educación de adultos se ha mantenido regazado o francamente al margen de las innovaciones en formación. Aun más, la mayoría de los programas de formación en servicio para el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas han sido concebidas como “formación para la operación” o para la administración de los programas de turno. Indudablemente que desde la pedagogía de la liberación y desde la educación popular, se han gestado formas abiertas de formación que involucraron directamente a los educadores de las personas jóvenes y adultas.

Desde las ONGS que trabajan en educación de personas jóvenes y adultas y desde las universidades, se han desarrollado nuevas prácticas de formación para los educadores de este campo. El CREFAL cuenta con una larga trayectoria en la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas, en particular talleres y diplomados en formación y en sistematización de la práctica; también la UPN de México ha propiciado la forma-



ción inicial y la especialización de los educadores de adultos, adoptando la práctica y su sistematización como eje del currículo. Aún así estamos lejos de que una práctica abierta de formación, centrada en la reflexión y sistematización de la experiencia, sea una orientación generalizada en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina. De allí la importancia de trabajar para que se inicien programas de formación en distintos países de la región, articulados en red, en torno de esta nueva manera de hacer formación. Un trabajo de este tipo puede iniciarse a partir de las múltiples experiencias que se han desarrollado en la región, de las transformaciones que han tenido lugar en los formadores y los educadores, de un conjunto de cambios escasamente sistematizados y relativamente invisibles, que han ido constituyendo un patrimonio significativo.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN: HACIA DONDE VAMOS. Las escuelas normales han formado muchas generaciones de maes-

tros, pero no han formado educadores de adultos (existen algunas excepciones a esta afirmación). Esta orientación no ha sido casual; la escuela normal ha tenido por tarea crear el personal necesario para el sistema educativo, normalizar una formación única a nivel nacional e incluso en la región. Sin duda muchos maestros trabajan y han trabajado como educadores de adultos, pero se han formado por su propia cuenta, en la práctica o incorporándose a programas de postgrado. Tampoco los institutos de formación o las universidades han asignado el espacio que le corresponde a la formación de educadores de adultos, dada la importancia social de la modalidad. Unas pocas universidades, unos pocos institutos han creado programas de formación inicial de educadores de adultos. Muchos de ellos han sido cerrados por las propias instituciones, en nombre del uso eficiente de los recursos. Otros programas no han sido generalizados en los países sino que operan a nivel local. Nuevamente la oferta de formación inicial para los educa-

dores de adultos es discontinua, escasa y sujeta a todo tipo de arbitrariedades e incidentes.

Existen pocas oportunidades sistemáticas de formación de educadores de adultos pensadas para que puedan ingresar en forma directa los jóvenes egresados de la educación media. Por el contrario los programas de formación han sido concebidos como menciones de licenciaturas en educación, menciones de maestrías en educación, maestrías en el campo o cursos de diplomado. En suma, una formación a la que se accede después de una formación pedagógica general. Una formación *después*, en la cual los educadores participan *por su cuenta*, antes que por la iniciativa de la institución en la cual trabajan (sin duda que ha habido programas puntuales que son excepciones a esto). Una formación a la cual llegan una vez que han hecho una *elección de trabajo*, determinada por las condiciones sociales. En conclusión, la gran mayoría de los jóvenes egresados de la educación media no tiene la posibilidad de saber qué es una ca-

rrera de formación de educadores de adultos sino después de haberse formado como *educador* en general. Y como la primera opción condiciona las siguientes, muchos jóvenes que se podrían haber acercado a la educación de adultos, eligen otro camino. Esta es la ruta sistemática de formación más habitual en América Latina.

Para los educadores voluntarios o comunitarios, la única formación inicial posible es la que ofrecen *en el propio trabajo* las instituciones de la modalidad de educación de adultos. Estas formaciones iniciales suelen ser breves y centradas en la enseñanza para la administración del programa, en el mejor de los casos.

A ambos grupos de educadores, los que vienen desde una formación más sistemática y los que recorren el camino comunitario, solo les queda como opción principal de formación, hacerse en su propia práctica, contando con talleres discontinuos y breves organizados por la institución donde trabajan.

El contingente de educadores de adultos es suficientemente numeroso en América Latina, como para que desde los gobiernos se pueda emplear como argumento que “es imposible llegar a todos”. Definida como imposible la tarea, se la posterga, se hacen experiencias puntuales o se apeala a las formaciones a distancia.

Sin duda, la educación a distancia ha crecido de una forma inédita en América Latina en los últimos treinta años. Aún más, se ha transitado desde una educación a distancia que recurría al texto escrito como medio principal hacia una educación a distancia que tiene lugar fundamentalmente a través del medio informático. En el campo de la educación a distancia han coexistido tanto las ofertas de educación superior (licenciaturas, cursos de postítulo, maestrías) como los programas de alfabetización, educación primaria y educación secundaria. También, cursos o talleres a distancia de formación en servicio para maestros, los cuales en forma creciente emplean el espacio informático como medio principal.

Los programas a distancia pueden

ser una de las respuesta a las demandas de formación por parte de los educadores de adultos, quienes cuando son consultados hacen peticiones acerca de:

- “más oportunidades,”
- mayor continuidad de las oportunidades, para que sean un acompañamiento permanente,
- talleres relevantes;
- talleres de mayor duración.



Sin embargo, la educación a distancia no puede adoptarse como la única alternativa de formación, argumentando razones tales como mayor cobertura, capacidad de incluir a los grupos más aislados o reducción de costos. Aun más, definir como dilema la opción de educación a distancia versus educación presencial, implica el riesgo de olvidar que el punto crítico sigue siendo desarrollar un tipo de formación reflexiva que permita a los educadores reconocerse como sujetos de su propia historia.

El punto clave es que entendemos por formación, cómo estamos pensando las relaciones de aprendizaje entre los participantes de los procesos educativos. La propuesta que se deriva de todo lo presentado, es que es necesaria una formación *reflexiva*, que permita pensar la propia historia y práctica del educador, que haga posible explicitar lo que ya sabe así como continuar aprendiendo en un proceso interminable.

¿Reflexión para qué? No hagamos una opción en términos de reflexionar cómo quedarse quieto versus ponerse en acción o en movimiento. La reflexión es un proceso que nos permite mirar lo actuado, ver alternativas (esto puede ser así o de otro modo), que nos saca de nuestros es-

quemas y maneras habituales de hacer y pensar, que posibilita mayores grados de libertad. Reflexionar es parte del buscar, del preguntar, del investigar, de pensar en para qué son las cosas, de moverse y animarse a hacer cosas nuevas. Preguntar, buscar y reflexionar son caras de un mismo proceso.

En consecuencia, estamos pensando en una formación que haga del educador un aprendiz dispuesto a buscar y a compartir cómo aprende. Una formación en el tiempo, permanente o continua para los educadores de adultos, donde se alternen formación y trabajo, momentos presenciales y momentos a distancia, apelando al espacio virtual. Esta formación múltiple resulta ser adecuada para personas que desarrollan su tarea en espacios marginados y con tiempos escasos.

Es necesaria también una formación que permita la convivencia y el intercambio entre los distintos tipos de educadores. En este sentido, los espacios presenciales de formación son irrenunciables.

Al mismo tiempo, es necesaria una formación que cuando se realice en el trabajo altere la formación *en cascada* siempre operando desde un centro a la periferia y haga posible la creación de espacios más igualitarios de aprendizaje. Necesitamos una formación que acerque las oportunidades de aprendizaje a los lugares de residencia y trabajo de los educadores, que tenga lugar a nivel local sin por ello ser de *segunda categoría*; una formación en lo local y al mismo tiempo con un espacio y condiciones comunes para todos los participantes.

Para que esto tenga lugar, las estrategias a distancia son relevantes. Pero sólo si son parte de esta opción por la igualdad y no una manera de reducir costos o de “bajar” o “llevar” la formación a un grupo numeroso de educadores.

De más está decir que es necesaria una investigación acerca de cuál es la formación para educadores de adultos con la que contamos en este momento. Una investigación para hacer espacios de formación con más

evidencias, para generar programas y espacios de aprendizaje reflexivo que sean simultáneamente lugares de autoafirmación y participación, tanto a nivel de América Latina como de cada país.

Finalmente, la formación no puede estar desvinculada de los procesos de certificación, de legitimación pública del trabajo de los educadores de adultos.

Todo esto ha sido dicho una y otra vez. Sin embargo, sigue siendo una agenda pendiente. Los enfoques eficientistas quieren expandir los programas de la educación de adultos, “combatir el rezago”, con una lógica de civilización y barbarie que es un símil de la guerra: ocupar territorios, imponer una verdad única.

Nuestra responsabilidad como formadores de educadores de adultos es proponer otra manera de hacer. La tarea es construir la educación de adultos en un diálogo entre adultos y educadores. Cómo hacerlo es algo a pensar entre muchos. No basta con establecer convenios entre las instituciones ejecutoras de programas de la educación de adultos y las universidades; tampoco basta con pensar en redes de instituciones de formación o con articular los niveles locales y centrales.

Igualmente, necesitamos cuestionar la tendencia a copiar estrategias y/o estructuras del sistema educativo regular, construyendo —por ejemplo— carreras profesionales o sistemas de certificación análogos a los que ya funcionan en la denominada “educación para la población escolar”. La propuesta de “profesionalizar” a los educadores de adultos resulta ser también una respuesta demasiado fácil. En qué medida esta tan mentada “profesionalización” será realizada como un proyecto conjunto con los educadores, que además suponga una transformación radical y digna de sus condiciones de trabajo y salario.

Un punto clave es generar espacios de formación que permitan el aprendizaje entre pares y entre diferentes, la participación en situaciones más prolongadas de aprendizaje y la

construcción colectiva de lugares de conocimiento donde no sólo se presente y analice información sino que se pongan en cuestión los sistemas habituales de prácticas y creencias, a través de la lectura de la experiencia. Espacios donde antes que desarrollar un programa preestablecido se confronte la concepción misma de programa y se organice una agenda emergente desde los participantes.

Un pensador que ha subvertido la filosofía, Martin Heidegger, decía que una obra de arte es ...una cosa; desde allí podemos pensar en la obra de arte; pero si no es una cosa no puede aún ser obra de arte.

Un educador de adultos es antes que todo un educador que hace un trabajo, institucionalmente definido. Desde allí podemos pensar la formación, como un camino también para redefinir institucionalidades. Remedando a Heidegger, lo interesante de los caminos del bosque, que los leñadores y los visitantes habituales conocen, es que existen muchos caminos, todos diferentes, que luego de recorrer el bosque umbrío llevan imprevistamente a claros donde la luz se hace presente. La formación puede incursionar por esos senderos y llegar a espacios de revelación, pasando por momentos de oscuridad en que nos sentimos a veces perdidos en el bosque o al menos amenazados por sus secretos. Para lograr esto necesitamos transitar habitualmente por el bosque, hacernos conocedores de ese espacio.

Decir formación de educadores de adultos es decir educación de adultos, es decir que nos arriesgamos a la formación-exploración de cada uno de nosotros. Podríamos sorprendernos al ver cómo aparecen instituciones nuevas. □

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO, 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Editorial La Aurora, Buenos Aires, Argentina.
www.crefal.edu.mx,
<http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital>

GADOTTI, M. y J. ROMAO, 2000. *Educacao de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta*, Editorial Cortez/ Instituto Paulo Freire, Sao Paulo.
www.paulofreire.org
e-mail: ipf@paulofreire.org,

HARGREAVES, A, 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Editorial Morata, Barcelona.
www.elsotano.com
www.edmorata.es

MESSINA, G, 1993. *La educación básica de adultos: la otra educación*, UNESCO/ OREALC, Santiago, Chile.
<http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital>
e-mail: cjerez@unesco.cl

UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA, 2000. *La educación de personas Jóvenes y adultas en América Latina y El Caribe, Prioridades en el siglo XXI*, Santiago, Chile.

UNESCO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2000. *Marco regional de acción para la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago, Chile.

UNESCO, OREALC, 2001. *Balance del Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe*, Santiago, Chile.
www.unesco.cl/07.htm
e-mail: cjerez@unesco.cl

ZEICHNER, K., 1993. "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuadernos de Pedagogía* número 220, diciembre, pp. 44-49, Barcelona, España.
<http://www.cisspraxis.es/educacion>
e-mail: cuadernos@praxis.es



El camino de los preceptos es largo, en tanto que el de los ejemplos es breve y eficaz.

Séneca, filósofo y literato romano, c 4 a. C. - 65 d. C.
