

# LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Claudia Lemos Vóvio

ORGANIZACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA/BRASIL  
claudia@acaoeducativa.org

Elie Ghanem

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO/BRASIL  
elie@acaoeducativa.org



**I**NTRODUCCIÓN. Este artículo se refiere al trabajo que ha realizado la ONG Acción Educativa en proyectos de asesoría junto a organizaciones comunitarias y escuelas públicas que trabajan en educación básica y media; las organizaciones comunitarias atienden tanto a niños como a jóvenes y adultos. Esos centros educativos están situados en los distritos periféricos de la zona este del municipio de São Paulo. Una gran parte

de sus moradores pertenece a familias de bajos recursos, afectadas por el desempleo y que no cuentan con alternativas suficientes y adecuadas de generación de recursos. La mayoría de las casas habitación son irregulares física y legalmente, la infraestructura y servicios públicos son deficientes (transporte y alumbrado público, pavimentación, saneamiento básico, mantenimiento de áreas verdes y centros de recreación, deporte, arte o

ciencia). La violencia es otro factor que encontramos presente.

Los centros educativos particulares, comunitarios, públicos y de diferentes modalidades de enseñanza (infantil, básica, media y superior) tienen escasa o nula intervención en la raíz de esos problemas y actúan de modo desarticulado. En general, la intervención de los agentes para promover el compromiso y corresponsabilidad con la comunidad para el

desarrollo local es insuficiente. Los servicios escolares no se vinculan ni con el trabajo educativo de otros agentes ni con los más importantes, que son las familias y los medios de comunicación masiva. Siendo así, es comprensible que los temas de enseñanza sean ajenos a las características y necesidades de la población local y que exista una escasa identificación de los educandos con los temas y métodos de estudio.

En los programas dirigidos a jóvenes y adultos, la mayor parte de los educadores vive en los barrios de sus educandos, no cuenta con formación específica para el magisterio, tiene pocos recursos y, en muchos casos, la remuneración simbólica que recibe es la única fuente de ingreso familiar. Existe una alta rotación de los educadores y sus grupos trabajan en lugares con alto índice de criminalidad. Los espacios físicos son inadecuados para el trabajo educativo. Se observa un bajo compromiso comunitario o político en el trabajo educativo, aún cuando éste sea establecido como objetivo de algunos programas.

En las escuelas, no es posible trabajar directamente con los profesores, debido a que el horario de atención a los alumnos es limitado (cerca de dos horas a la semana). Esto dificulta reunir a los profesores, sobre todo porque sus periodos de trabajo y sus horarios de trabajo no coinciden; además el calendario escolar no incluye actividades de formación. Cabe mencionar también, dentro de los obstáculos para el trabajo educativo con docentes, los constantes casos de indisciplina que desestabilizan la conducción de las actividades educativas, observándose de forma más acentuada entre adolescentes de once a quince años.

Otro factor que dificulta la participación del equipo técnico de Acción Educativa en nuevas iniciativas pedagógicas es el exceso de trabajo administrativo. Los profesionales encargados de la administración, a su vez, viven sobrecargados de actividades burocráticas, no tienen programado su propio desarrollo y no asumen el papel inductor y propositivo

de nuevas directrices educativas. Esos equipos de profesionales no están familiarizados con la educación de jóvenes y adultos, además de tener poca preparación para la administración y coordinación de programas educativos. Los profesores no dominan las especificidades de la educación con jóvenes y adultos ni las disciplinas escolares. Muchos trabajan dos y hasta tres turnos, por lo que no tienen tiempo para planear y desarrollarse profesionalmente, optando por trabajar con jóvenes y adultos desde una perspectiva de complemento salarial. Cuando tienen acceso a formación en el servicio, ésta se concentra en los problemas de aprendizaje de los alumnos y no de los profesores.

Aunque no tan claramente desde el comienzo, el trabajo de Acción Educativa enfrentó la tarea de formar a esos educadores buscando aproximarlos a las exigencias del contexto, considerando el perfil de los educadores y sus condiciones de trabajo. Cabe mencionar que los profesores habían señalado estas exigencias, aunque no eran consideradas como parte de una acción transformadora.

**ACTIVIDADES.** En su conjunto, las actividades desarrolladas incluyeron aspectos conocidos: además de la docencia y de la supervisión pedagógica, se desarrollaron encuentros para la difusión de las ideas y la divulgación de los proyectos, reuniones de planeación y análisis de la evolución de los procesos, cursos, talleres culturales y pedagógicos, intercambio de experiencias, diagnósticos de la realidad local, movilización comunitaria, encuentros con líderes locales, presentaciones artísticas, fiestas y paseos; asimismo, se utilizaron materiales didácticos previamente elaborados y se hicieron diagnósticos de conocimientos y habilidades de los educandos.

La base principal de esas actividades está en las propuestas consagradas en la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), en especial en tres grandes aportes: el primero es el concepto amplio de educación, según el cual ésta constituye un proceso que se ini-

cia al nacer y se desarrolla durante toda la vida. Dos consecuencias importantes de esa visión son: Que las personas (inclusive los educadores) están educándose permanentemente; y que la educación no se restringe únicamente al ámbito escolar.

El segundo es la colocación del aprendizaje en el centro del proceso educativo, antes ocupado por la enseñanza. Ser coherente con esos cambios de enfoque implica redireccionar la atención para crear múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje, en lugar de dedicar esfuerzos a realizar prácticas tradicionales de enseñanza. También obliga a valorar aquello que se aprende independientemente de la intención de quien enseña, así como los saberes previos a las situaciones de enseñanza.

Finalmente, el tercer aporte de la Declaración de Jomtien que nos interesa resaltar es la importancia de vincular la educación con las necesidades básicas de las poblaciones. Con ello se alude al cuestionamiento de que la oferta educativa sea la respuesta automática a esas necesidades y que estas últimas sean del todo evidentes. No basta escolarizarse para ejercer la ciudadanía ni tampoco para integrarse a la economía, aunque solamente se tenga en cuenta la incorporación en el mercado de trabajo.

A pesar de que esas proposiciones no siempre encuentran una traducción práctica satisfactoria, constituyen el punto de partida de las iniciativas que se llevaron a cabo en la tarea de formación. Se dedicó un esfuerzo permanente para involucrar a todos los participantes, actuando incluso en contra de la organización y funcionamiento tradicionales de los programas y a pesar de las principales características del contexto arriba mencionadas, ya sea para que pensarán acerca del objetivo de formarse, o bien, para que tomaran decisiones respecto de la orientación y formas de ejecución de esta formación.

De acuerdo con esa recomendación, se pasó a considerar a los técnicos como profesionales en proceso de formación y como aquellos que podían mantener la sustentabilidad





del desarrollo profesional de los cuerpos docentes escolares y de los educadores de jóvenes y adultos. Oficialmente, tanto en escuelas como en programas comunitarios, los técnicos no tienen atribuciones definidas en esa perspectiva y están concentrados en trabajos de control administrativo y de contabilidad. La asesoría se dedica a orientarlos para que definan y adecúen la programación de actividades con el colectivo a los momentos en que los docentes se puedan reunir interactuando con ellos, sistematizando las ideas y propuestas producidas, así como apoyando su implementación.

Una de las orientaciones más importantes adoptada en la formación

de agentes educativos es la que afirma que el ejercicio de los oficios en general y, en especial el de educar, exigen entusiasmo. Esto es muy cierto en el caso de la educación, porque asumir un concepto amplio de educación implica centrarse en el aprendizaje y responder a necesidades básicas significa crear (no aplicar algo ya establecido), lo que prácticamente no es posible sin estar entusiasmado.

La asesoría actúa como provocadora. Plantea conceptos que cuestionan los modelos convencionales de educación y las prácticas por ellos orientadas. En particular, trata de cuestionar el punto de partida del quehacer educativo, tradicionalmente situado en los saberes de las disci-

plinas escolares y no en las necesidades básicas de las comunidades en que se realizan los trabajos educativos. Se trata también de provocar a los agentes educativos (formados) para que expliciten aquello que, en su opinión, es lo más importante, lo que hace más interesante la respuesta al desafío planteado.

No obstante, el cuestionamiento de los modelos convencionales no se orienta a la crítica de las prácticas cotidianas de los profesores; más bien se propone reafirmar sus capacidades creativas y aumentar su autoconfianza. Por eso se busca sistematizar el conjunto de lo que ellos consideran sus mejores prácticas y posibilitar la visualización de en qué medida esos esfuerzos son compartidos por el personal de los centros educativos de que son parte. La metáfora es la del gambusino que busca la pepita de oro, en nuestro caso, aquella parte de la práctica educativa de la que el educador se siente orgulloso. Lo que dejó de hacerse o lo que fue mal hecho, y que constituye un posible objeto de crítica, es apenas escombros.

La asesoría organiza los procesos para ser vivenciados por los profesores en la expectativa de que éstos reproduzcan tales procesos en la relación con sus propios educandos. Aquello que se espera que hagan con sus educandos —por ejemplo, partir de lo que éstos ya saben, identificar con ellos lo que necesitan saber, orientar y subsidiar esa investigación— debe ser hecho con los profesores. La gran diferencia entre la propuesta de Acción Educativa y las prácticas educativas comunes está en que no es suficiente con la explicación de esos propósitos y en la prescripción de las formas de cómo deben actuar los profesores; también deben experimentarlos.

Resta decir que enfrentar las necesidades presentes en el contexto de los programas en los cuales Acción Educativa apoya la formación de educadores requiere construir alianzas, tanto para el tratamiento directo de los problemas de quienes viven en esa realidad, como para que los educadores que ejercen su oficio puedan

promover su desarrollo profesional. Esto incluye el establecimiento de alianzas entre agentes educativos, entendidos también como organizaciones: familias, escuelas públicas y particulares, institutos empresariales, grupos juveniles, sindicatos, ministerios y otros órganos públicos, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, universidades, etcétera.

**RESULTADOS.** Mucho de lo que pretende o recomienda Acción Educativa tiene, entre sus efectos, la comunicación e integración entre escuelas y grupos comunitarios, algo en lo que pocos se interesan y a lo que se dedican pocos recursos, especialmente tiempo. Estos obstáculos han podido sortearse, por ejemplo, en el Circuito Cultural Escolar, en el cual cerca de 700 alumnos y profesores de 21 escuelas públicas e integrantes de tres grupos comunitarios actúan como educadores utilizando lenguajes artísticos.

Haber conseguido consolidar equipos técnicos responsables de la formación de educadores significó encontrar una alternativa sustentable de desarrollo profesional, frente a las ofertas de formación existentes hasta ese momento. Esa meta deriva principalmente del trabajo con directoras de cuatro escuelas y sus auxiliares y coordinadoras pedagógicas, dentro del proyecto Integrar para la Educación, específicamente en su objetivo de ampliar la influencia de los alumnos y sus familiares en la orientación de la educación escolar. Ese mismo proyecto contribuyó a que sus protagonistas (educadores de escuelas y grupos comunitarios) ampliaran sus capacidades de análisis de la realidad educacional y de gestión del propio proyecto, objeto de una coalición de organizaciones

De la asesoría dada a los programas de educación de jóvenes y adultos —Consejo Comunitario de Educación, Cultura y Acción Social (400 educadores); asociaciones con convenios con la Prefectura de São Paulo en el programa Mova (280 educadores)— resultó también la elaboración

de proyectos educativos generales de organizaciones comunitarias a partir de los cuales fueron definidos los planes de actividades pedagógicas. En otras prácticas ha sido común ignorar la importancia de las directrices educativas generales para cada organización, restringiéndose al tratamiento didáctico y al diseño de programas y propuestas curriculares que presuponen las necesidades de los grupos, independientemente del diálogo con ellos.

La propia formación de los agentes educativos fue concebida con ellos. Esta actividad era parte de la formación y pretendía que ellos identificaran lo que necesitaban aprender. De esa manera, el producto del trabajo formador fueron los principios orientadores de prácticas educativas que los propios participantes definieron en el proceso educativo. Este proceso implicó muchas negociaciones, correspondiendo a la asesoría la tarea de concentrarse en sugerir aspectos a problematizar y en aportar recursos para generar respuestas prácticas a los problemas formulados.

Como producto de las actividades de formación se cuenta con el material necesario para que los agentes educativos puedan reproducir junto a sus propios educandos lo que vivenciaron al formarse. Si los jóvenes y adultos tuvieran sus textos reunidos de la experiencia con los 210 educadores y se vincularan con una casa editorial, podrían generar una colección de sus autobiografías.

#### **RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN**

**1. Los trabajos de formación de educadores que pretendan modificar efectivamente el contexto adverso en que se mueven no pueden dejar de lado las metas de fortalecimiento de todos los agentes involucrados, porque de otra manera sólo conseguirían reproducir el abismo entre la dimensión pedagógica y la política.**

**2. La propia elaboración y gestión de los proyectos de formación debe hacerse colectivamente con todos**

**los educadores, en la pretensión de involucrar también a los educandos y a los diferentes grupos sociales con los cuales ellos se relacionan.**

**3. No dar por supuesto que los educadores conocen suficientemente las necesidades propias y de sus educandos, sino que ese conocimiento surja de sus actuaciones profesionales y de su compromiso en las actividades de formación.**

**4. La práctica educativa debe consistir en gran medida en el análisis y propuesta de políticas públicas, incluyendo las de educación. Dicha práctica debe incluir, tanto como sea posible, experimentos controlados que partan de diagnósticos, problemas e hipótesis de los cuales se extraigan lecciones. Su principal consecuencia será la incidencia en las propuestas de cambio.**

**5. Las acciones deben priorizar la formación práctica de los agentes educativos e influir y proponer diseños para la organización y funcionamiento de los programas y de la escuela.□**

#### **Lecturas sugeridas**

**TORRES, ROSA MARÍA, 2000.** *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*, Buenos Aires: IPEE-UNESCO, Buenos Aires, 109 pp.

**TORRES, ROSA MARÍA, 1993.** "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en *Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción*, Santiago, Ed. UNESCO-OREALC, 346 pp.

[www.fronesis.org/otros/libreriarmt.htm](http://www.fronesis.org/otros/libreriarmt.htm)

Para información sobre proyectos desarrollados por Acción Educativa, consultar: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

Traducción: *Gloria Inés Mata*

