

EL EDUCADOR DE ADULTOS: APRENDIZ DE UNA PROFESIÓN

Ana María Méndez Puga

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO/MORELIA, MÉXICO
a_puga_m@yahoo.com



Extraña profesión ésta (la docencia) que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad; es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es.

Verónica Edwards, 1989.

INTRODUCCIÓN. En la base de la interacción humana está la posibilidad de "escucha", como intento de comprensión del "otro", así como, la de "ser escuchados" y comprendidos por ese otro; es necesario ser capaces no sólo de oír, sino de estar atentos a las maneras de decir, a lo que no se dice, a lo que a veces parece esconderse a la comprensión, aunque eso implique detenerse un poco y avanzar lentamente.

Y es precisamente ese tiempo con el que no contamos cuando de educación con personas jóvenes y adul-

tas se trata; los tiempos son políticos, queremos hacerlo todo lo más rápidamente posible y evidenciar un cambio en las estadísticas. Pero el aprendizaje es un proceso en el que cada quien avanza a su ritmo, se detiene, reflexiona, se adelanta, está, deja de estar, se encuentra con los otros, se aleja. Así, el proceso no tiene fin; aprendemos porque es una característica humana, es parte de lo que nos hace ser. Pero no aprendemos necesariamente lo que un programa pretende, sino lo que nos interesa aprender o aquello de lo que podemos apropiarnos.

Cuando queremos que alguien aprenda ciertas cosas, esa es nuestra intención, nuestra voluntad, no la del otro. Con los niños movemos un poquito su curiosidad —si es que somos capaces— y ahí los tenemos, interesados, gozando de algo nuevo. Pero con las personas adultas mover la curiosidad, generar interés y participación no es fá-

cil. Y cuando logramos despertar su interés, resulta que aprenden y se interesan por lo que no habíamos pensado.

Aprender es una característica humana, un proceso social, de escucha, de diálogo, de confrontación, de apertura, y en gran medida, de transformación. Aprendemos con otros y para otros, nos interesa ser reconocidos, vistos, escuchados. Queremos aprender a decir las palabras exactas, comprender el mundo. Aprender es saber estar con otros.

Cuando nos sentimos capaces de facilitar ese proceso de aprendizaje a un grupo de personas, y nos asumimos como educadores, estamos planteándonos un gran reto. Pero, ¿cómo es que alguien se asume como educador? ¿Quiénes son los educadores y las educadoras de personas jóvenes y adultas?

Promotores, facilitadoras, instructoras y asesoras, técnicos, educadores populares, docentes, maestros y profesoras son diferentes maneras de nombrar prácticas, formación y orientación diversas, proyectos de vida que se encuentran, historias que se escriben de muy diversas maneras. En todos los casos se trata de alguien que desea e intenta facilitar procesos de aprendizaje, de transformación, y que en su mayoría adolece de falta de formación para trabajar con personas adultas. Esa ausencia caracteriza e identifica a la modalidad y limita en muchos sentidos el proceso de construcción de la identidad profesional de cada uno de ellos. ¿A partir de qué se construyen las formas, los conceptos, las concepciones que fundamentan a la modalidad? ¿Con qué se identifican? ¿Cuál es la idea que tienen de su profesión? ¿De dónde toman los modelos que les sirven de guía?

En el intento por responder a esas preguntas la principal tensión en casi todos los programas educativos se refiere a la falta de elementos para identificar al educador para esta modalidad. Al parecer no hay una identidad específica. Son "maestros" o "maestras", y las personas esperan que se comporten como los educadores de



educación básica que conocen. Lo que sí es claro es que muchos de los que podrían ser llamados así no se asumen como tales, no se identifican completamente con la profesión.

En los textos, en las conversaciones y en las observaciones del proceso educativo con personas adultas, encontramos una importante tendencia a valorar con más peso un perfil ideal de personalidad de los educadores antes que una caracterización de saberes, experiencias y conocimientos en torno a la educación: se espera que sean tranquilos, comprometidos, amistosos, que sepan escuchar y cumplir con los acuerdos. Los aspectos pedagógicos quedan en segundo término. Se insiste en que *logre que la gente siga estudiando, que enseñe*: "...el maestro no sabía casi nada y no nos enseñaba nada, nomás nos decía que uno trabajara en los libros, pues eso no es ser maestro, eso cualquiera lo puede hacer". También se considera que el educador de adultos debe poseer un lenguaje que evidencie su "maestría" y "profesionalismo" así como que tenga más años de escolaridad, más lecturas, que sea "más estudiado" y tenga una manera diferente de expresarse ante las personas.

Debido, pues, a las expectativas depositadas en el educador de adul-

tos, el interés por su formación va aparejado no sólo a la construcción de las bases de su quehacer educativo, sino también a la propia identidad profesional.

Construir un modelo de formación retomando algunos aspectos básicos como el manejo de información, el "estilo de docencia", el compromiso y el manejo de aspectos didácticos implica diseñar formas específicas para el trabajo con personas adultas y no sólo "saberlas", sino vivirlas, identificarlas en los procesos educativos mismos, generando un proceso de construcción de diversos sentidos.

IDENTIDAD Y FORMACIÓN. En su libro *Pedagogía de la autonomía* Freire propone un perfil ideal de los educadores basado en las exigencias de la profesión de enseñar, tales como rigor metodológico, respeto a los saberes, actitud crítica hacia el conocimiento, diálogo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Y otras como reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento de la asunción de la identidad cultural, respeto a la autonomía, buen juicio, humildad, tolerancia y lucha en defensa de los educadores, aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, curiosidad y compromiso. Para Freire el educador debe comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo que implica libertad y autoridad.

El mismo autor insiste en la importancia de la identidad personal y la autonomía; para él lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres y madres, hijos e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. "Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona". Por lo anterior, no sólo hay que retomar los aspectos de formación, sino los vocacionales, que serán la base de la construcción de la identidad profesional: hay que tener claro quién es y qué quiere ser una persona que se interese por trabajar en esta modalidad educativa y cuáles son los posibles

modos de ser educador que la propia modalidad plantea y demanda.

En ese proceso educativo están implicados el contexto y todas las personas que conforman ese mundo de interacciones. Si se revisa el perfil que plantea Freire, lo que los propios educadores expresan y sus demandas de formación, se hace urgente una movilización hacia el desarrollo de procesos de profesionalización, considerando las necesidades básicas de aprendizaje y validando lo que las y los educadores ya han construido a partir de la experiencia. Para ello se requiere un importante proceso de recuperación y sistematización de esas prácticas.

Por otro lado, no se puede estar ajeno al hecho de que la identidad está determinada tanto desde las políticas como por las propias personas adultas y por lo que cada educador quiere ser y lo que en realidad es, incluyendo la imagen de autoridad que es y que ejerce, según lo plantea Verónica Edwards. No es posible negar la autoridad porque ésta no sólo sirve para imponer o conducir hacia donde le interese al educador, sino que emana de los elementos que surgen del contexto de la actividad, de lo que se debe enseñar —de acuerdo a los programas establecidos— y de lo que las personas adultas quieren aprender; es decir, la autoridad no se entiende como posibilidad de control y mando, sino como la posibilidad de ver más allá y generar un diálogo para orientar el proceso educativo que se genere.

ACTIVIDADES. En las líneas que siguen se describe la experiencia de formación de educadores de personas adultas del proyecto "Educación y promoción rural", llevado a cabo en el CREFAL entre 1997 y 2000 y auspiciado por la Fundación Kellogg.

En esta experiencia participaron educadores y educadoras de distintas instituciones, modalidades, niveles educativos, niveles de escolarización, experiencias y acceso a la información acerca de la educación con personas adultas, lo cual propició una amplia reflexión. Se logró desarrollar con los participantes opciones de tra-

bajo para experiencias de formación posteriores, y de manera especial se logró contar con un espacio para el aprendizaje profesional y el desarrollo de una cultura de colaboración.

Para llevar a cabo el proyecto partimos de una concepción según la cual el currículum se conforma a partir de las acciones del proceso de formación; es decir, no se trata de una construcción *a priori* sino que se le va dando forma a partir de ejes problematizadores que pueden interrelacionarse, y que de hecho lo hacen, en la práctica misma. Los ejes más importantes fueron: la propia educación básica —no pensada únicamente como escolarización sino como aquella que permite acceder a información, valorar los saberes, construir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y con todo ello generar transformaciones en el entorno— la educación ambiental, la educación para la salud y los derechos humanos. En cada uno se integraron los siguientes ejes transversales: diversidad, multiculturalidad, bilingüismo, género, desarrollo sostenible y desarrollo local. Los aspectos menos trabajados fueron los de ciudadanía y educación y trabajo, sin que se haya soslayado ninguno de los dos. A partir de todos estos ejes se construyeron las propuestas formativas para cada momento presencial de interacción grupal.

El proceso formativo se denominó "en la acción", considerando todos los sentidos del término, en tanto que se realiza con personas que ya están trabajando, pero no únicamente comprendido como un trabajo en el aula, sino en las actividades cotidianas de los adultos, tratando de "estar" y aprehender el contexto de su práctica a partir del "acompañamiento". Además, la acción educativa sirvió para reflexionar, valorar, proponer, sugerir, intervenir y transformar aquello que generara interés, en la medida de lo posible; se apoyó en la reflexión de los hechos, de las experiencias vividas y de las propuestas, donde todos fuimos demostrando y desarrollando otras competencias y siendo mejores educadores, no por

el sólo hecho de contar con técnicas didácticas, sino porque nos fuimos "sintiendo y asumiendo como tales".

Freire dice que el proceso de reconocimiento del docente implica reconocerle su autoridad, pero que esta autoridad no surge únicamente del *status* que otorga el asumir la conducción del aprendizaje en un grupo, sino de su competencia profesional; es por ello que la formación para ser docente es necesaria. No cualquiera puede ayudar a aprender a otros, se requiere disposición y saberes a partir de un proceso de reflexión de la práctica, de trabajo entre pares, de confrontación consigo mismo en el que sea posible construir esa identidad necesaria. Aunque es claro que muchos profesores con formación no son buenos educadores, eso no puede ser justificación para detentar la autoridad sin ser competente.

La formación, además, tiene que ser continua, porque así se permite el desarrollo de esa competencia profesional que no se construye con cursos aislados o desde la formación universitaria únicamente, sino que se edifica durante la acción, a partir de un proceso de trabajo en colectivo, colaborando con los otros. Al respecto, Antonio Medina plantea que la identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas y deja que surjan las creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y participantes. Las concepciones y las autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr la identidad personal y —especialmente— la profesional.

Los educadores y educadoras que participaron en el proyecto al que nos hemos referido en este artículo dejaron ver, en sus propuestas y en las situaciones diseñadas, algunos ideales en los que ya se expresa una cierta manera de transformar la modalidad desde pequeñas acciones generadas por ellos mismos. Entre las situaciones que destacan está la incorporación de temas de medio ambiente, el uso del periódico, la vinculación entre la educación de las personas



adultas, la escuela y la comunidad, la educación para la salud y otros. También propusieron formas para aprender a participar entre pares, como fue la Red de Promotores Rurales.

Estos ideales y proyectos de futuro a los que arribaron los participantes configuraron una "narrativa para ser diferentes y mejores", que representa un nuevo diseño de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas construida a partir de la pregunta: ¿cuál educación básica para las personas adultas?, y de la recuperación de su identidad profesional al valorar, cuestionar y/o transformar sus saberes.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. La formación en la acción permite un amplio trabajo con el tema de la identidad, aún sin que éste sea un contenido explícito, porque aprender a ser docente constituye un largo proceso imbricado con cada biografía, con cada experiencia de vida y de acción educativa. Cuando se plantea el problema de la heterogeneidad no se parte del concepto, se parte de la acción misma; los educadores se organizan en equipos heterogéneos en todos sentidos, situación que obliga a aprender haciendo, valorando pos-

teriormente las ventajas de la acción y de las condiciones en que ésta se realiza y dando pauta a la apropiación e identificación de formas de hacer y de ser docente.

2. Aprender a colaborar con otros permite reconstruir lo que somos y lo que sabemos; sin los otros no podemos cuestionarnos. La confrontación de las actividades que se desarrollan en el aula es fundamental para la generación de un movimiento hacia el aprendizaje profesional en todos los sentidos posibles: la participación posibilita en los otros alguna acción, algún aprendizaje, alguna reflexión.

3. Desarrollar acciones de formación en la acción en las que se facilite un acompañamiento que propicie el cuestionamiento para mejorar la práctica; el acompañamiento sirve como apoyo para que el trabajo educativo se desenvuelva en colaboración, ya que la mayoría de los educadores de esta modalidad trabajan muy aislados.

4. Es importante destacar la importancia de la heterogeneidad en el proceso educativo, no sólo en cuanto a los perfiles de los participantes y los programas en los que actúan, sino también de las situaciones en las que los docentes desarrollan su práctica. Se plantea un proceso de mediano

plazo de trabajo en el aula, junto con el apoyo de actividades educativas muy puntuales, a lo largo del cual los educadores de adultos ponen a prueba sus propias competencias, aprenden a *estar* en las condiciones particulares donde se realiza la práctica educativa y, de manera particular, a valorar lo que sí funciona y lo que va caracterizando una mejor acción educativa. Finalmente, en un proceso de colaboración con los compañeros y los responsables de conducir la formación, van reconstruyendo su identidad profesional. □



Lecturas sugeridas

EDWARDS, V., 1989. La libertad y el censor: dos imágenes en la identidad del maestro, en *Conocimiento escolar e identidad del maestro: dos aproximaciones etnográficas*, PIIE, mimeo, pp. 31-44, Santiago.

EYZAGUIRRE, M., A. M. MÉNDEZ, N. TORRES Y M. P. VALENZUELA, 2000. *Informe final del proyecto Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción*, mimeo, CREFAL-KELLOGG, México. meyzagui@crefal.edu.mx

FREIRE, P., 1997. *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI Editores, México. <http://sigloxxieditores.com.mx>

MEDINA, A., 1999. Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa, base de la transformación integral de la comarca, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nums. 1, 2 y 3, vol. I, OEA-CREFAL, pp.61-91, México. crefal.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm

MÉNDEZ, A.M., 2001. *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas en contextos de exclusión*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.