

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

2 CARTA DEL DIRECTOR

SABERES:

Formación de formadores, editora invitada: Carmen Campero

3 EDUCACIÓN DE ADULTOS

Acerca del proceso de su formación

Graciela Messina/México.

12 LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS EDUCADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Problemática y perspectivas

Carmen Campero/México.

20 FORMACIÓN DOCENTE

El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional

Cayetano De Lella/Argentina.

25 TRABAJANDO CON CAPACITADORES

Algunos recuerdos del inicio de Cursos Comunitarios.

Elsie Rockwell/México.

29 LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA ATENCIÓN A PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CUBA

Enrique Marbot Jiménez/Cuba.

34 ESTILOS DOCENTES Y SIGNIFICADOS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Gloria Hernández Flores/México.

40 LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Claudia Lemos Vovio y Elie Ghanem/Brasil.

44 APRENDER DE LOS VIEJOS Y CON ELLOS

Reflexiones desde un taller formativo

Martín Linares/México.

50 LA CAPACITACIÓN ARTESANAL EN LA FORMACIÓN DE INSTRUCTORES

Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE

Dalila López Salmorán y Santiago Rincón Gallardo Shimada/México.

55 UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Lesvia Rosas/México.

60 PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La formación de educadores y educadoras

Enrique Safa/México.

65 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

68 NOTICIAS Y EVENTOS

75 ¡AHORA QUÉ?, cómo conseguir financiamiento

Director

ALFONSO RANGEL GUERRA

Editor

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editores Asistentes

CECILIA FERNÁNDEZ

DIANA FRANCO

ESPERANZA MAYO

Editores Asociados

JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ

(versión impresa)

SALOMÓN VALENCIA

(versión digital)

Investigación de Arte

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Fotografía

CARLOS BLANCO

Diseño

VALENTÍN JUÁREZ

Composición Electrónica

ALEJANDRO ACOSTA

Oficinas Editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS S/N * COL. REVOLUCIÓN * C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 82

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.crefal.edu.mx/decisio>**Consejo Editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Deltoro

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS, MÉXICO

Carlos Zarco

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Liliana Francis Turner

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Corresponsales

Decisio se encuentra desarrollando una red de corresponsales de diferentes partes de América Latina. Si usted está interesado en participar puede ponerse en contacto con nosotros, nos interesa su opinión y participación, escribanos:

jmg@crefal.edu.mx, emayo@crefal.edu.mx,
dfranco@crefal.edu.mx, cz@datafer.com

*

Suscripciones:

Precio por ejemplar: \$ 20.00, US \$ 2.00

Suscripción anual (tres ejemplares) \$ 50.00, US \$ 5.00

Gastos de envío: Nacional \$ 40.00, US \$ 4.00

América Latina y EU \$ 70.00, US \$ 7.00

El depósito deberá hacerse a nombre de CREFAL,

cuenta No. 15502007146, Banca Serfin

Enviar fax con la ficha de depósito al teléfono:

De México (01) 434 342 8155

De otro país (00 52) 434 342 81 55

www.crefal.edu.mx

ISSN en trámite

Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, otoño 2003. Editor responsable: Alfonso Rangel Guerra. 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 s/n, Quinta Eréndira, Col. Revolución. Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Imprenta: CREFAL. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

ONCE TRABAJOS integran este número, todos dedicados a problemas referentes a educación de adultos y formación de formadores. De éstos textos, los dos primeros se refieren a la significación del término y al proceso de formación de formadores, los nueve restantes se aplican a exponer y analizar experiencias diversas sobre esta educación y la formación de quienes la imparten. El doctor Cayetano De Lella, del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), de Argentina, propone un modelo hermenéutico-reflexivo para identificar los procesos formativos y sus resultados. Entre los modelos predominantes identifica el práctico-artesanal, donde la enseñanza se deriva del oficio que se aprende en el taller. Otro es el modelo academicista, que supone que cualquier persona con conocimientos pedagógicos se puede convertir en educador. Uno más, el modelo tecnista-eficientista, se refiere al educador como un técnico, es decir, el valor está en la práctica sin necesidad de conocimientos científicos. El modelo que propone implica mayor complejidad, pues toma en cuenta la sabiduría y la capacidad creativa del docente, lo que hace posible resolver los problemas de la enseñanza.

Desde una visión que plantea diferentes problemas, Elsie Rockewell, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, se ocupa de los jóvenes instructores que cumplen la difícil tarea de realizar cursos comunitarios en aquellos lugares que presentan peculiaridades características por su ubicación o distancia. Enrique Marbot Jiménez, de Cuba, nos ofrece aspectos históricos sobre la formación de formadores en ese país y experiencias obrero-campesinas. Estilos docentes y significados de los procesos educativos es el tema que expone Gloria Hernández Flores, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Otras experiencias distintas y no menos importantes, son las que se ofrecen en el texto de Claudia Vóvio, de Acción Educativa y Elie Gahnem, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, en Brasil. Esas experiencias, referidas a un ámbito difícil y donde la mayor parte de los educadores no tienen formación específica para el magisterio. Martín Linares, de la Universidad Pedagógica Nacional, en México, nos habla de sus experiencias de cómo se aprende de los viejos y con ellos, problemas pocas veces analizados en el contexto de la educación de adultos. Del CONAFE, Dalila López Salmorán y Santiago Rincón Gallardo Shima-da ofrecen sus páginas a considerar la capacitación artesanal en la formación de instructores, particularmente en el caso de la posprimaria comunitaria rural. Y finalmente Lesvia Rosas, nos ofrece una experiencia en la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, referente al estado de Jalisco, en México, y Enrique Safa, también del CONAFE, nos habla de la formación de educadoras y educadores, como programa de educación básica para personas jóvenes y adultas, es decir, docentes normalistas, experiencia que a partir del año 2001 se cumple bajo otras perspectivas con resultados importantes.

Esta diversidad de acciones permite identificar que la educación de jóvenes y adultos está abierta a condiciones y experiencias distintas, que son también expresión de la diversidad de la comunidad de personas a las que se atiende. Por esto, es importante destacar los dos primeros textos de este número de **Decisio**, de Graciela Messina y Carmen Campero, que nos ofrecen una visión de la complejidad de situaciones cambiantes y diferentes en la que se cumple la educación de jóvenes y adultos. Esta visión permite reconocer lo peculiar y característico de una educación que no es, a veces, lo más importante en un sistema educativo y que permanece cumpliéndose con dificultades y restricciones. El segundo de estos trabajos incluye diez propuestas para avanzar en la profesionalización de las y los educadores. Estas propuestas toman en cuenta esta diversidad de condiciones y la estrecha relación existente entre los perfiles educativos de las y los educadores y su posible participación en procesos de formación.

La lectura de este número de **Decisio** permite un acercamiento desde diversos miradores sobre la naturaleza, problemas y circunstancias en la que se cumple la educación de jóvenes y adultos.

Nuestro reconocimiento a la maestra Carmen Campero, quien como editora invitada, hizo posible la integración de todo este material.

Alfonso Rangel Guerra
Director General

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 recentralización 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 apea 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 un 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 ésta 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.

LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS EDUCADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Problemática y perspectivas

Carmen Campero

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / MÉXICO
ccampero@upn.mx



INTRODUCCIÓN. Durante las últimas dos décadas se han impulsado en México programas de formación de educadores, reconociendo que éste es un elemento clave para mejorar la calidad de la educación; contradictoriamente encontramos que en dichos programas no se ha incorporado a las y los educadores de personas jóvenes y adultas, aún cuando los educadores, especialistas e instancias oficiales identifican el problema de su falta de formación y plantean la necesidad de atenderlo.

“Educador de personas jóvenes y adultas” es un término que encierra una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales; hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos. Por otra parte, en senti-

do amplio, también se le llama así al personal que realiza funciones vinculadas con los aspectos académicos, entre las que se encuentran las técnico-pedagógicas, de planeación y coordinación de proyectos, así como de diseño curricular.

Estos educadores se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promo-

ción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación democrática, y recientemente, a la familia. Todas estas experiencias transcurren en diversos espacios: instituciones públicas y privadas, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos.

En este marco, el artículo se orienta a analizar algunos aspectos centrales sobre el presente y el futuro de la formación; se divide en tres partes: en la primera se ubica la formación de los y las educadoras como un elemento clave para rebasar la visión compensatoria de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) y transitar hacia una educación para la vida; posteriormente se mencionan las principales problemáticas del presente de la formación de los educadores de este campo educativo, así como las perspectivas de futuro que empiezan a delinearse, pero que requieren de políticas y programas para concretarse; finalmente, se señalan algunas propuestas para avanzar en su profesionalización.

Los planteamientos que aquí se presentan aluden al campo en su conjunto, aunque algunos de los ejemplos se refieren específicamente a la educación básica de adultos; por otra parte, la mayor parte de la información es sobre México, pero se incorporan planteamientos latinoamericanos y otros de carácter internacional.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN. Como parte del proceso de reforma del Estado en el que se encuentra México a partir de la década de los ochenta, hay la necesidad de seguir avanzando en la definición de políticas sociales que apunten a la solución de problemas reales, que superen el carácter compensatorio y pongan en el centro el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y la equidad.

En cuanto al campo educativo que nos ocupa, es fundamental rebasar, tanto en sus planteamientos como en su concreción, la visión compensatoria de la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular de la

educación básica. Esta visión tiene como propósito principal brindar a sus destinatarios lo que la escuela no les dio en su momento; por otro lado, hace énfasis en abatir el rezago y sus resultados se miden por el logro de metas cuantitativas, dejando en segundo término la construcción de aprendizajes. Desde mi punto de vista, se necesita imprimir en las acciones educativas una orientación hacia la vida, para responder a las necesidades e intereses cotidianos de la población, vinculándolas con el desarrollo económico, político y social, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad. Este cambio de orientación favorecerá una mayor valoración de la educación de jóvenes y adultos.

Para avanzar en la orientación arriba mencionada, se requiere inscribir las estrategias de la educación de las personas jóvenes y adultas en el marco de las políticas sociales para superar la exclusión y la pobreza; dar una mayor importancia a las otras áreas —educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de su identidad, así como a la organización y a la participación ciudadana— y avanzar hacia una atención más articulada de las mismas.

En la administración pública se empezó a construir una visión integral de este campo desde la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), cuyo objetivo es coordinar, promover, vincular e impulsar los programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo de jóvenes y adultos; este organismo incorpora a los titulares de varias secretarías de Estado y organismos públicos relacionados con la EPJA. Cabe señalar que la creación de un organismo de este tipo responde a la demanda planteada por las personas involucradas en este campo educativo desde mediados de la década de los noventa.

También es impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, considerando su formación

inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización, ya que ambos aspectos guardan una estrecha relación en el logro de las finalidades educativas.

Los educadores y educadoras desempeñan un papel clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos; ellos y ellas participan en la adecuación de las propuestas elaboradas para las características y posibilidades reales de los destinatarios, esto favorece que puedan apropiárselas y alcanzar sus objetivos.

Por lo mismo, su formación se vincula directamente con la profesionalización del servicio, una de las grandes líneas estratégicas que se han planteado para avanzar en la EPJA en México y que desde nuestro punto de vista es fundamental si se quiere impulsar una educación de las personas jóvenes y adultas que promueva aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que constituyen los cuatro pilares de la educación. Al respecto, Freire nos recuerda que debemos asumir con honradez la tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente. Por otra parte, la formación ha sido una demanda reiterada por los mismos educadores en diversos foros nacionales realizados en la década de los noventa.

Un aspecto que es necesario considerar es que existe una gran diversidad de perfiles de los educadores, los cuales comparten el rasgo de ser sujetos prestados de otros campos, muchos de ellos con bajos niveles de escolaridad, con pocos conocimientos específicos del campo y mucha experiencia. De ahí la importancia de impulsar su formación en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, lo cual a su vez favorecerá la construcción de otros rasgos de la profesión como son la identidad, la autonomía, el control sobre su práctica y el incremento de la trascendencia de su acción educativa, esto último al responder a las necesidades e intereses de sus destinatarios.



PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.

Actualmente, existe una serie de problemáticas vinculadas con la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, así como algunas perspectivas de futuro que empiezan a perfilarse y requieren consolidarse. Las problemáticas son: a) falta de información sistematizada sobre los y las educadoras; b) poca investigación sobre este tema; c) escasez de programas de formación; d) incipiente articulación inte-

rinstitucional, y e) ausencia de una política de formación.

a) Falta de información sistematizada sobre los y las educadoras

Existe muy poca información sobre quiénes son los y las educadoras de personas jóvenes y adultas en cuanto a sus características sociales (edad, sexo, estado civil), educativas (escolaridad y otros estudios), experiencia de trabajo, condiciones laborales (contratación, puestos, actividades,

salarios, permanencia en el trabajo), actividades que realizan además de ser educadores de adultos, así como sobre los contextos y sujetos con los que trabajan y sobre sus intereses y necesidades de formación. Además, la información que existe presenta sus estadísticas de manera diferente — rangos de edad, niveles de escolaridad, tipos de ocupaciones — lo que dificulta establecer comparaciones. Esperamos que plantearnos la pregunta y su falta de respuesta despier-

te el interés por desencadenar procesos de investigación al respecto.

Contar con esta información es fundamental si se quiere ofrecer programas de formación que resulten relevantes, entendiendo por ello que el programa de formación responda a las características y necesidades de la población y de la sociedad a la cual se dirige; este aspecto, junto con los de equidad, eficiencia y eficacia, es uno de los componentes que se requiere atender para avanzar hacia la calidad de la educación. Considerar esta información nos permitirá ofrecer propuestas de formación diversificadas y flexibles, y en la medida de lo posible, integrales que son otros criterios fundamentales de la educación de personas jóvenes y adultas. No obstante la escasez de información en este campo, se han identificado dos rasgos de los educadores que resultan preocupantes:

Primero. En cuanto a la *escolaridad* los perfiles son muy variados: van desde personas que tienen estudios de licenciatura completos o parciales, hasta aquellos que únicamente cuentan con la educación básica, y en este último rango cae un buen porcentaje, tanto en las instituciones públicas como en los organismos civiles. Además, de los educadores que han accedido a estudios superiores, pocos los han realizado vinculados a la educación. Un hecho constatado es que a través de la experiencia y de cursos puntuales han adquirido elementos específicos para realizar funciones de planeación, organización, administración, evaluación, promoción, formación, capacitación y asesoría para desarrollarse en el campo de la EPJA, mismos que les son insuficientes.

Segundo. Respecto al *vínculo institucional* de los educadores que trabajan en el sector público, muchos de ellos no tienen contratos laborales con las instituciones u organismos en los que laboran; la mayoría realiza esta actividad de tiempo parcial, aún cuando les gustaría dedicarse a tiempo completo, lo que no ocurre porque no existen las condiciones laborales para hacerlo. Además, las remuneraciones

o salarios son muy diversos, en la mayoría de los casos raquíticos. Esta situación laboral tiene repercusiones directas respecto a la posibilidad de asistir a programas de formación y actualización, ya que existen serias dificultades para dedicar tiempo a esta actividad y coincidir en horarios.

Es precisamente a partir del reconocimiento de este problema que surgió el planteamiento integral que hace la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA V, realizada en Hamburgo, Alemania, en 1997. En el inciso 20 de su *Plan de acción* plantea el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y monitores, destacando la vinculación estrecha que guardan éstas con la necesidad de mejorar la contratación y el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal; todo ello a fin de garantizar la calidad y la estabilidad.

Por su parte, la mayoría de los educadores populares son líderes locales que realizan su actividad de manera voluntaria y señalan la falta de tiempo como una dificultad para dedicarse a su labor socioeducativa.

Cabe señalar que tanto la falta de formación específica sobre la educación con personas jóvenes y adultas como las condiciones laborales existentes en el campo, son factores que influyen en la poca identidad profesional de los y las educadoras y, a la vez, dificultan su construcción.

La información sobre la formación y el vínculo institucional de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas en América Latina se puede ampliar en Messina (1993) y, sobre México, en Campero (2001 y 2002) y Pieck (2002).

b) Insuficiente investigación sobre la formación de los y las educadoras.

En la última década aumentó el número de investigaciones sobre las necesidades de formación de los y las educadoras de este campo educativo así como sobre las ofertas y procesos de formación y actualización que se han emprendido; así, en la década pasada se abrió el subcampo educa-

dores de jóvenes y adultos en el estado del conocimiento realizado por integrantes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y académicos interesados en el tema. En este subcampo se encontraron 120 textos de los cuales únicamente 17 estaban basados en resultados de investigaciones; los restantes eran reflexiones y sistematizaciones sencillas sobre diversas prácticas así como propuestas de formación. Todos estos trabajos, sin embargo, constituyen un material rico e interesante que requiere ser analizado con mayor detalle, es por ello que existe el proyecto de elaborar el *estado de las prácticas* con base en dicha información y en otra que se obtenga.

Las investigaciones analizadas aportan información relevante que se agrupó en cuatro grandes temas: procesos de formación; construcción de la identidad de las y los educadores de jóvenes y adultos; condiciones laborales y de trabajo; y perfil de los educadores. Respecto a los *procesos de formación*, las investigaciones dan cuenta de propuestas integrales que consideran aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales, así como la dimensión social de la educación; de la preocupación por los valores aún cuando éstos no estaban explícitos; y a la referencia a la práctica como punto de partida y de llegada, aunque en este segundo momento enriquecida. En cuanto a las metodologías, la mayoría de los programas investigados tenían en común el cuestionamiento de los modelos verticales y reproduccionistas, proponiendo partir del conocimiento del sujeto en formación, incorporar sus saberes previos y privilegiar su experiencia así como sus expectativas y necesidades reales; además, coinciden en la adopción de una metodología participativa, apoyada en el trabajo grupal, y señalan las dificultades inherentes a la adquisición de herramientas de autoaprendizaje.

Por su parte, las investigaciones que utilizaban entre sus referentes teóricos los de la sociología de las profesiones, plantean que la *profesionalización* del educador de adultos es

un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción, y señalan el papel fundamental que tiene la formación específica sobre el campo debido a los bajos niveles de escolaridad de los educadores y su escasa formación en este campo. También coinciden en que los esfuerzos de profesionalización son pocos y su alcance aún es limitado.

Aún cuando actualmente se cuenta con más información, se requiere seguir impulsando procesos de investigación y de sistematización de experiencias de formación y actualización para alimentar los procesos de toma de decisiones y para enriquecer los procesos de formación; de igual manera se requiere socializar la información existente y la que se vaya generando, tanto entre los mismos investigadores como hacia los diferentes actores del campo.

c) Escasez de programas de formación

En espera de información más completa, se puede adelantar, por acercamientos puntuales que se han tenido al tema, que la mayoría de las *ofertas de capacitación* dirigidas a los y las educadoras de personas jóvenes y adultas son poco articuladas, puntuales, de corta duración y básicamente se orientan a aspectos instrumentales.

Además, existe *escasez de programas universitarios o específicos, de educación continua*, dirigidos a elevar el nivel educativo de las personas que trabajan en este campo, es decir, de programas que se sumen al esfuerzo de impulsar espacios de reflexión crítica y teorización, que partan del análisis de las prácticas y se inscriban en el esfuerzo de construir un campo teórico metodológico para atender los requerimientos de los educandos jóvenes y adultos. Constituyen aportaciones en este sentido la especialización, los diplomados y los cursos de actualización que ofrece la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Así como, diplomados que imparten algunas de las unidades de esta universidad en México; el Diplomado en Sistematización de la Prácticas Educativas (SIPREA) im-

pulsado por el INEA, el cual fue impartido por diversas instituciones de educación superior en México; los diplomados y los cursos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), así como algunos diplomados que imparte la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En estos programas participan educadores de diversas instituciones, incluyendo educadores populares y miembros de ONGs; algunos de ellos surgen por convenios con organismos civiles.

Por otra parte, una preocupación central de la *educación popular* ha sido la formación de sus educadores, y a ella se dedica la mayoría de los recursos, sin existir políticas al respecto. Esta formación se realiza de manera permanente sobre necesidades específicas por lo que incluye diversidad de temáticas relacionadas con los objetivos de las organizaciones sociales y organismos civiles y el desarrollo de sus proyectos; la mayoría son de corta duración.

También existen esfuerzos sistemáticos, algunos de ellos con más de diez años de trayectoria, que han emprendido organismos civiles abocados principalmente a la formación de educadores populares, como es el caso de la Escuela de Trabajo Social "Vasco de Quiroga", de Servicio, Desarrollo y Paz (SEDEPAC), del Centro de Servicios Municipales "Heriberto Jara" (CESEM), del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) y del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), entre otros. Además, la red Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia creó su Sistema Nacional de Fortalecimiento Institucional que incluye entre sus tareas la formación.

Respecto a la *formación inicial de los educadores*, existe la licenciatura en educación de adultos que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en la unidad Ajusco y la Licenciatura en Intervención Educativa, que incluye diferentes áreas de formación específica, una de las cuales es la educación de las personas jóvenes y adul-

tas. Esta última es de reciente creación y la impulsan las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en varias entidades de México; cabe mencionar también el diplomado Problemática y Áreas de Intervención de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, que se dirige a los docentes que impartirán la licenciatura antes mencionada, el cual se ofrece en modalidad a distancia, que incluye entre sus recursos: guías de trabajo individual y grupal, asesoría mediante correo electrónico, teléfono y sesiones semanales de televisión.

Otro esfuerzo es la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-PRODES, A.C.) en la sierra norte de Puebla; en Argentina existía la carrera de Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, que en estos momentos se encuentra suspendida.

Sin embargo, estas acciones de formación han tenido poca trayectoria sostenida y el número de educadores atendidos mediante los mismos es aún reducido; es por ello que se requiere dar continuidad a los programas existentes y ampliar las acciones de formación con la participación de otras instituciones, a fin de avanzar hacia la profesionalización de los y las educadoras de personas adultas.

d) Incipiente articulación institucional

Existe aún escaso trabajo interinstitucional en materia de formación en el campo de la EPJA, lo cual constituye un aspecto muy importante para el enriquecimiento mutuo, la racionalización de esfuerzos y recursos, la potenciación del trabajo así como para la visualización de este campo.

En los últimos seis años se han tenido algunos avances mediante la organización conjunta de foros y la firma de algunos convenios para impulsar procesos de formación entre organismos civiles, instituciones públicas, universidades y el CREFAL. Son ejemplos en este sentido los diplomados que ofrecen la UIA y la UAM, el diplomado SIPREA que lo ofrecieron diversas instituciones de educación superior del país a solicitud del INEA,

y diversos cursos de actualización que han impartido la UPN y el CREFAL.

La colaboración entre las instituciones que ofrecen los servicios de formación para educadores de personas jóvenes y adultas y las instituciones de educación superior para impulsar propuestas de formación de educadores, forma parte de las políticas que se proponen en CONFINTEA V, aunque con anterioridad ya existían experiencias de este tipo, tanto en México como en el resto de América Latina.

En ese sentido, a raíz de la reunión nacional de seguimiento a CONFINTEA V se impulsó en la UPN el seminario Hacia una Formación Profesional de los y las Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas con el fin de reflexionar y profundizar sobre este tema; en dicho seminario participaron personas que trabajaban en instituciones públicas, organismos civiles, universidades y centros de investigación.

El alcance de las acciones mencionadas hasta aquí es aún limitado, por lo que es urgente impulsar espacios de intercambio, socialización y formación entre educadores y educadoras, tales como foros, talleres, seminarios y redes, entre otros, para sumar esfuerzos, fortalecernos como grupo y avanzar en nuestras prácticas. Para el tema que nos ocupa, es esperanzador que el CONEVYT, en su Programa de Mediano Plazo 2001-2006, incluya el Programa Nacional para la Formación de educadores/instructores.

e) Falta de una política de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas

Haciendo un recorrido de la política educativa de las últimas dos décadas en México, que se inscribe dentro de las políticas sociales, encontramos que tanto el periodo de la Revolución Educativa (1982-1988) como el de la

Modernización Educativa (1989-1994) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, comparten postulados importantes orientados a la modernización educativa que poco han impactado la educación de las personas jóvenes y adultas.

Uno de los postulados es el de elevar la calidad de los procesos educativos, para lo cual se hizo énfasis en dos elementos claves: el desarrollo de nuevos currículos y materiales educativos y la formación de los educadores. Sin embargo, el interés y el avance logrado en los planes de estudio no coinciden con la importancia que se ha otorgado a la formación de educadores para este campo, siendo que ambos aspectos son básicos para el logro de las finalidades educativas. A pesar de la identificación del problema de la falta de formación de los y las educadoras, por ser éste un elemento clave para avanzar hacia una mayor calidad de los



servicios, y del reconocimiento de la necesidad de atenderlo, durante las décadas estudiadas este sector de educadores quedó al margen de los programas impulsados para el resto de los educadores del país.

La falta de prioridad que se ha dado a la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas tiene su correlato en la precariedad de las condiciones laborales de los mismos, hecho que encuentra parte de su explicación en el postulado de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que la Ley General de educación estipula en su artículo 43. Es así que no se considera a los agentes de este campo educativo como educadores, y por ello, no se les dan las prerrogativas que la Ley otorga a los otros educadores del Sistema Educativo Nacional; por su parte el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 únicamente prestó atención parcial a sus condiciones laborales, inquietud que tuvo como respuesta el pago por productividad. Se carece de información precisa sobre la situación de otros educadores y promotores sociales del Estado.

Esta información da cuenta de la coexistencia en nuestro país de dos circuitos diferenciados de educadores: los del sistema regular y los de la EPJA, lo cual repercute en la profesionalización de estos últimos, en términos de su formación y sus condiciones laborales y de trabajo, aspectos que influyen en los resultados de su labor y en el reconocimiento social que gozan. La presencia de dos circuitos paralelos persiste de igual manera en otros países de América Latina y constituye uno de los problemas a enfrentar.

La poca importancia que ha dado el Estado a la formación de los educadores y a sus situaciones laborales y de trabajo se explica por el lugar marginal que ha ocupado este campo dentro del Sistema Educativo Nacional: el raquíptico presupuesto que se le asigna, los bajos niveles de escolaridad, la falta de formación específica sobre el campo y de experiencia docente, así como las precarias condiciones laborales y de traba-

jo de los y las educadoras son consecuencia de aspectos estructurales del sistema educativo; a la vez, esos rasgos de sus educadores repercuten en los resultados de las prácticas. Pareciera que la marginalidad de los sujetos que son prioritarios en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas se traslada a las condiciones en que éste se desarrolla.



Si es limitado el presupuesto de este campo educativo, es aún más el que se destina a la formación y capacitación de sus agentes educativos. Esta situación se agudiza en las instituciones públicas abocadas a la EPJA a diferencia de algunos organismos civiles como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina que dedica la tercera parte de su presupuesto para cursos de actualización e insumos para la formación de los educadores y educadoras populares.

Lo limitado del presupuesto destinado a la formación se relaciona no sólo con los montos en sí mismos, sino también con la gran necesidad

que reviste debido a los perfiles educativos de las personas que se abocan a este campo educativo, como se mencionó anteriormente. Esta información pone en evidencia la falta y la necesidad de una política de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en nuestro país, que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa con compromisos institucionales precisos y con suficiente presupuesto.

PROPUESTAS PARA AVANZAR EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS Y LAS EDUCADORAS. La vinculación estrecha que guardan los perfiles educativos de las y los educadores de este campo con sus posibilidades de participar en procesos de formación y sus condiciones laborales, hace impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente su situación, a fin de avanzar hacia su profesionalización, para lo cual se propone:

1. Hacer una revisión a fondo de la solidaridad social como pilar de la educación de personas jóvenes y adultas que plantea la Ley General de Educación en su artículo 43, ya que este postulado deja implícito que se puede educar con buena voluntad, sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con personas jóvenes adultas y sin reconocer los limitados resultados obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, a lo largo de la historia de nuestro país. Esta recomendación no implica desconocer el valor de la colaboración entre diversos sectores de la población en esta tarea educativa.
2. Impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras de este campo educativo, considerando su formación inicial y continua, y sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización y disminuir la brecha entre su situación y la de los otros educadores del país. En estos esfuerzos es muy importante incorporar las recomendaciones del Plan de Acción de CONFINTEA V antes mencionadas.

3. Concretar y desarrollar el Programa Nacional para la Formación de Educadores/Instructores que incluye el *Programa de Mediano Plazo 2001-2006* del CONEVYT; para fundamentarlo será menester realizar un diagnóstico nacional sobre los perfiles, necesidades e intereses de los diversos rostros y realidades socioeducativas de los educadores y educadoras de este campo en nuestro país.

4. Mejorar los salarios y prestaciones del personal que se aboca a la educación de personas jóvenes y adultas para volverlo un campo laboral atractivo, y así incorporar egresados de diversas carreras que se vinculan con la educación, tales como pedagogía, ciencias de la educación, psicología, sociología, comunicación, agronomía y trabajo social, entre otras. Desatender la situación laboral afecta de manera directa los resultados de la EPJA, por lo que se requiere buscar alternativas y definir estrategias para atender este problema.

5. Introducir materias sobre este campo educativo en las carreras relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas a fin de visualizarlo, aumentar su valoración, y en el futuro, poder contar con personal que ya tenga conocimientos sobre el mismo.

6. Generar investigaciones sobre las y los educadores que sirvan de fundamento para el diseño de programas de formación y para atender de manera integral la situación de éstos debido a la ausencia, en nuestro país, de una política al respecto.

7. Consolidar y ampliar programas de formación inicial en educación de las personas jóvenes y adultas, en el marco de programas de formación de educadores polivalentes, que incluyan formación general en educación así como específica, a fin de poder contar con personal profesional en un futuro próximo.

8. Impulsar los programas de formación continua para los educadores en servicio, con la colaboración de las instituciones de educación superior. Las aportaciones de los diplomados impartidos pueden ser un punto de partida significativo al respecto.

9. Superar la orientación instrumental de la capacitación incorporando elementos que conciernen a los procesos de formación como son: los conocimientos teórico-metodológicos específicos de la educación de las personas jóvenes y adultas; otros conocimientos particulares sobre el área en que trabajan y sus funciones en el marco organizativo de la institución; la reflexión de estos conocimientos a la luz de su práctica y de lo que les acontece cotidianamente; el diálogo, el trabajo en grupo y el intercambio de experiencias como parte de las formas de trabajo; y la orientación del proceso a la aplicación de sus aprendizajes a su labor, pero con una mirada crítica y más amplia.

10. Crear espacios de reflexión, formación, intercambio y articulación entre los educadores de personas jóvenes y adultas, tales como foros, seminarios, redes y publicaciones, a fin de mejorar los procesos educativos con personas jóvenes y adultas, y principalmente, fortalecer su organización y su identidad de educadores de este campo educativo. □

Lecturas sugeridas

CAMPERO, CARMEN, 2001. "Presente y futuro de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xxxi, número 3, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, pp. 79-101.
e-mail: ceepublic@hotmail.com
ceemexico@compuserve.com.mx

CAMPERO, CARMEN, 2002. *Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas ... aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia*, tesis para optar por la maestría en educación de adultos de la UPN, México.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO (CONEVYT), 2002. *Programa de Mediano Plazo 2001-2006*, CONEVYT, México.
www.conevyt.org.mx
e-mail: fundacion@conevyt.org.mx
pmontes@inea.gob.mx

MESSINA, GRACIELA, 1993. *La educación básica de adultos: la otra educación*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), REDALF, Santiago de Chile, <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital>
e-mail: cjerez@unesco.cl

PIECK, ENRIQUE (Coord.), 2002. *Educación de jóvenes y adultos*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, (en prensa).
www.comie.org.mx
comie@servidor.unam.mx

RUIZ-MUÑOZ, MERCEDES, 1995. "Políticas de educación con la población adulta en México" en *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, Colección Archivos, Núm. 2, UPN, México, pp. 93 - 103.
www.upn.ajusco.mx
www.biblioteca.ajusco.upn.mx

SCHMELKES, SILVIA Y JUDITH KALMAN, 1994. *La educación de adultos: estado del arte*, Centro de Estudios Educativos, México.
e-mail: ceepublic@hotmail.com
ceemexico@compuserve.com.mx

UNESCO – ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 1997. *Plan de Acción de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V)*, Hamburgo, 14-18 de julio.

UNESCO-CEAAL-CREFAL-CINTERFOR/OIT, 2000. *Marco de Acción Regional de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000 –2010)*.
www.unesco.cl
e-mail: cjerez@unesco.cl



No basta saber, sino también aplicar el saber; no basta querer, es preciso obrar.

*Johann W. Goethe, poeta y pensador alemán,
1749-1832.*

FORMACIÓN DOCENTE

El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional

Cayetano De Lella

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y ACCIÓN SOCIAL (IDEAS) / ARGENTINA
funideas@ciudad.com.ar



INTRODUCCIÓN. La tesis central que plantea este trabajo es que las políticas, programas y experiencias de formación docente, incluyendo la educación de jóvenes y adultos, suponen *modelos*, por lo regular *implícitos*, que condicionan fuertemente tanto los procesos formativos como sus resultados; y que, por ello, merecen ser explicitados y revisados críticamente. Por ende, se trata de identificar y poner en tela de juicio esos modelos subyacentes y, entonces, contribuir a que los lectores puedan

clarificar sus propias experiencias y opciones en materia de formación docente, así como vislumbrar nuevas posibilidades al respecto. En ese marco, aquí se opta por un modelo: el *hermenéutico-reflexivo*, que se encuentra ligado a una visión específica de la práctica docente. Una opción que conlleva una revisión crítica de otros modelos y que, además, ha inspirado el diseño y desarrollo de diversas experiencias de formación que hemos llevado adelante en educación popular y de adultos, así como en el sub-

sistema universitario, sobre todo en Argentina, a través del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN. Cada modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión totalizadora del objeto (Arredondo, 1989). A nuestro juicio, una cuestión clave es el concepto de práctica docente que, a su

vez, incide fuertemente en el enfoque de formación.

- La docencia es una práctica fuertemente condicionada tanto por la estructura social (por ejemplo, la imagen de la profesión y su *status*), la crisis económico-social que afecta a los educandos jóvenes y adultos de sectores populares en América Latina como por el sistema y subsistemas educativos (p.e., el deterioro de las condiciones de trabajo docente, las regulaciones técnico-pedagógicas de la enseñanza) y, también, por los propios centros educativos o escuelas. Por ello, la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un profesor singular la asuma. En resumen, existe una firme interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo.

Por otra parte, el condicionamiento de la institucionalización escolar sobre el hecho educativo incide en la aparición de *plataformas tácitas* en el sentido de bases a partir de las que se estructura la práctica, muy significativas en el ejercicio docente. Las investigaciones al respecto han dado lugar a diversas nociones, orientadas a categorizar y describir esas plataformas: por ejemplo, *teorías intuitivas*, *constructos*, *esquemas*, entre otras. Estas plataformas se articulan en torno a tres tipos de dimensiones que utiliza el maestro en su accionar:

- a) *Supuestos pedagógicos*. Qué es enseñar y aprender en la educación de jóvenes y adultos.
- b) *Implícitos ideológicos*. El poder en la relación maestro-alumno y su vínculo con modelos específicos de saber.
- c) *Matrices psicosociales*. Miedos o temores de los docentes en el desempeño de su rol, el papel de lo emocional en el vínculo con los educandos.

En suma, en la formación de docentes operan sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psi-

cosociales), que suelen ser comunes, compartidas ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen *efectos*, también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes.

Creemos que la práctica docente, y en particular aquellas *plataformas tácitas*, constituyen el eje estructurante de la formación de los docentes.



- En ese marco, entendemos por *formación* el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación docente inicial.

Sin embargo, los modelos de las prácticas educativas y del pensamiento (también de sus componentes implícitos), así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas es-

colares que se actualizan cuando debe asumir el rol de profesor. La historia educativa del docente constituye, por tanto, otro fuerte condicionamiento que incide en el ejercicio profesional real y en sus *plataformas tácitas*.

Asimismo, es sabido que, adicionalmente, opera otra determinación: la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas buena parte de las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las tareas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación básica docente. En tal sentido, las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

El peso de dichas trayectorias y, en general, de las determinaciones mencionadas (incluida la socialización laboral) reafirma el valor de la formación docente continua entendida como un proceso permanente que no se limita a la fase de *formación inicial* o culmina con la de graduación sino que se plantea, al decir de M. C. Davini, como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socioprofesional del docente. Entonces, se hace necesario el desarrollo de acciones de formación en servicio, de perfeccionamiento y actualización, en una permanente interacción entre los egresados —insertos en el contexto laboral— y las instituciones formadoras. Este proceso suele ser prioritario en el caso de la educación de jóvenes y adultos de la región latinoamericana, cuyo abandono por parte del Estado en varios países ha provocado, como es sabido, un severo deterioro del subsistema, incluyendo una deficiente formación específica de los educadores en todas sus fases. No se trata de compensar los errores de la formación inicial ni evitar el impacto de la socialización profesio-

nal sino de brindar las herramientas necesarias que acompañen al docente en toda su trayectoria profesional. Sin esto, es difícil pensar en la práctica docente como un proceso de construcción de conocimiento.

En todo caso, y a la luz de las características propias de la práctica docente antes expuestas (fuertes condicionamientos, *plataformas tácitas*), afirmamos que la formación y, en especial la formación docente en servicio, cobra valor transformador en la medida que se ubica como eje estructurante de la práctica educativa. Y ello nos remite a la cuestión de los modelos de formación docente.

ALGUNOS MODELOS PREDOMINANTES. Los distintos modelos, hegemónicos en momentos históricos determinados, no configuran instancias monolíticas o puras, ya que pueden coexistir, yuxtaponerse e incluso, contener divergencias y contradicciones. Dichos modelos comportan, como ya se apuntó, supuestos respecto de di-

mensiones centrales del quehacer educativo; entre ellas, y muy especialmente, acerca de la enseñanza y, en general, sobre las funciones docentes. En ese marco, se identifican tres modelos básicos, que expondremos y revisaremos de manera crítica y sucinta, para luego proponer, como alternativa, el hermenéutico-reflexivo:

1. *El modelo práctico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. O sea, el aprendizaje de ese conocimiento profesional supondría un proceso de inmersión en la cultura de los establecimientos escolares, mediante el cual el docente se socializaría dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles correspondientes. Entonces, se da un neto

predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura *legítima*. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada *pedagógica* —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador. A la vez, el modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no



necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

3. *El modelo tecnicista-eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

A nuestro juicio, dichos modelos, así como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios como de fines.

EL MODELO HERMENÉUTICO-REFLEXIVO. Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y com-



prender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores). Los textos son *pre textos*, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta de aquella práctica

primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.

En suma, se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos con-

dicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales.

A la vez, también coincidimos con aquellos autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que puede comportar un conocimiento práctico así producido. Entonces, no se trata de un modelo consolidado, ni siquiera aún suficientemente legitimado. No obstante, constituye un referente teórico-metodológico, a la vez que una genuina aspiración ético-política.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN.

Las diversas experiencias de formación inspiradas en este modelo han tenido resultados muy satisfactorios. Se pueden señalar:

1.- Una alta capacidad de impacto en las prácticas docentes, en su cotidianeidad. Por lo regular, la experiencia (personal, colectiva) es revaluada como espacio de conocimiento (frente a una cultura excesivamente libresca) y, a la vez, de discontinuidad, desestructuración, reconstrucción de alternativas.

2.- Un potencial transformador del modelo en tanto ubica a la práctica docente, su relectura y modificación, como el meollo reorganizador de los procesos de formación.

3.- La generación de espacios de aprendizaje en grupos que ubican a la práctica docente de los participantes como objeto de análisis constante (y punto de partida) apuntando a develar tanto las "plataformas tácitas" como algunos condicionamientos del ejercicio profesional (de alcance macrosocial, macroeducativo, institucional). Se estimulan procesos de indagación sistemáticos entendidos como una reflexión crítica, individual y grupal que incorporan los aportes teóricos, de reflexión y producción en pequeños grupos como analiza-

dores y ubican el rol de la coordinación como parte del proceso en tanto clarifica, potencia y orienta el trabajo.

4.- La generación de actitudes que tienden más a la indagación que a la repetición; o sea, se consolida un interés por las preguntas, por la identificación y análisis de problemas, por la exploración creativa de alternativas, más que por la búsqueda de "recetas". Adicionalmente, se abre o robustece, según el caso, una mirada más amplia, que incorpora o afianza lecturas macrosociales, macroeducativas, institucionales.

5.- Los docentes viven un crecimiento en la libertad. Pueden intervenir en parte de sus propias potencialidades y comprender algunos ámbitos que determinan su práctica, con la consiguiente ampliación del ejercicio del rol, de los temas, problemas y contextos en los que piensan y actúan. □

Lecturas sugeridas

ARREDONDO, M., M. URIBE Y T. WUEST, 1989. "Notas para un modelo de docencia", en Arredondo, M. y A. Díaz Barriga (comp.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*, UNAM México.
www.cesu.unam.mx

DAVINI, C., 1995. *La formación docente en cuestión*, Ed. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
www.paidos.com

DE LELLA, C. Y A. M. EZCURRA, 1984. "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores", *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XVII, Núm. 1, México.
e-mail: libriis@servidor.unam.mx
mlimon@servidor.unam.mx

DE LELLA, CAYETANO Y A. PAGANO, 1996. "La transformación curricular en la formación docente. La experiencia de la carrera de educador y

profesor especializado en educación básica de adultos en la provincia de Chubut" (Argentina), *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI, Núm. 2, Centro de Estudios Educativos, A.C., México.
www.campus-oei.org/mx9.htm
ceemexico@compuserve.com.mx

EZCURRA, A. M., C. DE LELLA Y P. KROTSCH, P., 1999. *Formación docente e innovación educativa*, Rei-Ideas-Aique, Buenos Aires.

FELDMAN, DANIEL, 1999. *Ayudar a enseñar*, Ed. Aique, Buenos Aires.
www.aique.com.ar
e-mail: editorial@aique.com.ar

GIMENO SACRISTÁN, J., 1992. "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, A. y L. Duschitzky (comp.), *Maestros, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila Eds, Buenos Aires.
www.minoydavila.com.ar
e-mail: minoydavila@infovia.com.ar

GIMENO SACRISTÁN, J., 1997. "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes", en Gimeno Sacristán, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Ed. Lugar Editorial-Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
e-mail: funideas@ciudad.com.ar

LISTON, D. P. Y K. ZEICHNER, 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Ed. Morata, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A., 1996. "Autonomía profesional del docente y control democrático", en varios autores, *Volver a pensar la educación*, Editorial Morata, Madrid.
www.edmorata.es
e-mail: morata@infornet.es



TRABAJANDO CON CAPACITADORES

Algunos recuerdos del inicio de Cursos Comunitarios

Elsie Rockwell

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS / MÉXICO
erockwell@data.net.mx



EMPEZARÉ con una anécdota, que data tal vez del año 1979:

En esa ocasión le tocaba a Víctor, un excelente instructor comunitario de Sinaloa, de unos 17 años, dirigir una actividad de formación con sus compañeros de grupo. Todos ellos habían sido seleccionados, como él, para encargarse de la capacitación de los futuros instructores comunitarios en sus estados. Ya frente al grupo, a Víctor le ganó la risa, contagió a los demás, y le fue imposible seguir con la actividad. Me paré, y con tono muy grave le dije: “bórrese esa risa de la cara, esto va en serio; recuerden que dentro de una semana estarán frente a un grupo de jóvenes, como ustedes, cuya confianza se tendrán que ganar.” Inmediatamente, Víctor cambió de actitud; en

ese momento maduró. Continuó, como profesional, con la actividad planeada. Años después, ya con mucha experiencia detrás, él me recordó la *regañada*, agradeciendo la confianza que les habíamos mostrado.

Lo cierto es que para nosotros, autores de los materiales del programa, mucho estaba en juego. En aquellos años, las autoridades educativas y los directivos de el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) no estaban para nada convencidos del modelo de capacitación que proponíamos. Nosotros insistíamos que no había nadie mejor que los propios instructores para formar a los nuevos instructores; que ellos habían vivido las condiciones en las pequeñas comunidades y rancherías, y se habían

enfrentado, como ninguno de nosotros, a la difícil tarea de trabajar con un grupo multinivel. En los primeros cursos a estos nuevos capacitadores, fue necesario *demonstrar* que teníamos razón. Quienes objetaban esta propuesta, le apostaban más bien al servicio de *elementos* con perfil de recién egresados de alguna licenciatura, aunque no tuvieran experiencia docente.

Muchos ya habían considerado un exceso el hecho de emplear a jóvenes egresados de secundaria como “maestros” de primaria. Ellos olvidaban la historia de la educación rural en México. Además, existían unas cien mil localidades pequeñas en el país que carecían de escuela, ya fuera por la lejanía (ningún maestro aceptaba ir a esos lugares), o bien por no contar con el mínimo de 35 niños que pedía la SEP para asignar a un maestro preparado. La única alternativa, se planteaba, era que los niños asistieran a las escuelas oficiales más cercanas, caminando a veces varias horas al día, o bien alojándose en casas particulares o en albergues escolares. Esta opción nos parecía atentar contra el derecho a la educación primaria y, además, alejaba a los niños de sus familias. Pensábamos que era necesario encontrar la manera de *llevar la escuela a los niños*, donde estuvieran, y *no trasladar a los niños a la escuela*. Con la participación de jóvenes instructores, preparados para ello, se mostró que esto era posible.

El asombro fue mayor, cuando propusimos seleccionar a los mejores instructores para llevar a cabo los cursos anuales de capacitación de nuevas generaciones de instructores. En el primer curso para formar a estos capacitadores, reunimos durante tres semanas a unos 40 muchachos en un internado prestado, con un presupuesto mínimo para los alimentos, y materiales de donde salieran. Trabajamos con una intensidad que nunca olvidarían. Muchos de ellos, como Víctor, no se creían capaces de pararse frente a un grupo de muchachos de su propia edad. Otros temían no dominar los contenidos de la primaria. A menudo se daban cuenta de lo poco que les había dejado la secundaria. A diferencia de su experiencia escolar, en este curso ejercitaban la escritura elaborando textos y fichas con sus propias palabras. Comprender el sentido de restar o de dividir se convertía en un reto mucho mayor de lo que ellos imaginaban. No sólo tenían que poder explicar estas operaciones con claridad, sino también concebir y redactar problemas en los que se aplicaran. Aprendieron que entender a fondo un concepto científico tenía su chiste, y que los experimentos ayudaban a lograrlo. Destinar varios días a elaborar entre todos una línea del tiempo les permitía ubicar, por fin, los acontecimientos históricos aislados que alguna vez habían memorizado.

En cambio, estos muchachos y muchachas también se sorprendían de lo mucho que habían logrado aprender como instructores durante dos o tres años en las comunidades. La evaluación final mostró el valor de esta experiencia: elaboramos pequeñas tarjetas con el tipo de problemas personales y prácticos que habían enfrentado muchos instructores en su trabajo. Cada uno pasaba a

escoger una tarjeta, y a explicar a sus compañeros cómo resolvería ese problema. El grupo opinaba y agregaba sugerencias. En este ejercicio final, se valoraba el saber que estos instructores habían construido en la práctica.

El periodo disponible para formar a los nuevos instructores que ingresaban cada año, era, cuando mucho, de seis semanas durante las vacaciones. En ese plazo era necesario que ellos comprendieran el trabajo multinivel, realizaran buena parte de las actividades propuestas en los manuales, se familiarizaran con los libros de texto, y sobre todo, adquirieran la confianza necesaria para enfrentar el desafío de presentarse ante una comunidad desconocida como *el nuevo maestro*. Los nuevos “asesores-capacitadores”, como los nombró el sistema, habían vivido en carne propia la experiencia de iniciar el Curso. Eso les permitía dar consejos y relatar anécdotas que fortalecían la decisión y ánimo de los jóvenes.

Varios de los instructores que se seleccionaron habían colaborado con nosotros en la elaboración y la experimentación en campo de las actividades propuestas en los *Manuales* y las fichas. Ellos llegaron a manejar los textos mejor que nosotros, los autores. Todos lograban traducir el texto a un lenguaje más comprensible, ampliaban las instrucciones, e incluso, dudaban de la eficacia de algunas de las actividades propuestas. Dada su experiencia previa, se sentían con autoridad de dar consejos y sugerir otras maneras de trabajar. En el modelo inicial, los capacitadores volvían a sus comunidades a seguir trabajando como instructores con niños, y también reunían periódicamente a los instructores cercanos, para resolver dudas. Era entonces cuando asumían su papel de *asesores*.

Estos equipos iniciales ayudaron a formar a su vez a más asesores-capacitadores. Lo prioritario era seleccionar instructores comprometidos con el trabajo en los cursos, y respetados por sus compañeros. Los tiempos para los cursos a los nuevos capacitadores tendían a reducirse, a veces a diez días. Cabía la tentación de *dar todo el contenido* de manera expositiva y superficial. Por ello, era necesario imaginar nuevas maneras de trabajar. Lo más importante era comunicar la esencia detrás de la frase *dialogar y descubrir*, título de la última serie de *Manuales* (1988-1990). La consigna de organizar el curso en torno a actividades continuaba vigente.

Desde el inicio, los cursos a todos los niveles se centran en realizar en grupo algunas actividades de los *Manuales*, o bien alguna similar con un mayor nivel de dificultad. La reflexión sobre estas actividades conducía a la comprensión de principios pedagógicos. Los capacitadores mostraron además una creciente inclinación hacia inventar nuevas actividades para los cursos a instructores. Por ejemplo, es muy difícil jugar un juego matemático siguiendo las instrucciones escritas si nunca se ha jugado, o al menos observado en la práctica. Esto llevó a crear espacios adicionales, fuera de las horas de clase, como rincones de juegos y de lectura, en los cuales se juntaban grupos de instructores voluntariamente, para seguir aprendiendo unos de otros. En muchos cursos,



los capacitadores organizaban talleres para que los instructores elaboraran el material didáctico necesario. También desplegaban su creatividad al promover tareas colectivas, como la invención de canciones y obras de teatro, o la elaboración de maquetas y murales, usando sólo los materiales disponibles en el medio. En muchos casos recuperaban las artesanías tradicionales (como el tejido con palma o con pelos de la crin del caballo, silbatos de barro o de hojas, y muchas más). Por supuesto los deportes también ocupaban buena parte del tiempo. Es posible que todo esto corresponda a un patrimonio compartido por formadores en todo el continente. Sin embargo, lo cierto es que sólo se logra si se dan determinadas condiciones y ambientes.

A lo largo de esos años, se fue formando una cadena de relevo entre los asesores-capacitadores con experiencia y nuevos instructores, que aseguraba la transmisión y el enriquecimiento de la experiencia acumulada en el sistema de cursos comunitarios. También, algunos cambios abruptos en la orientación y la operación del programa

pusieron en riesgo esa herencia. Se requieren dos o tres años de experiencia para poder trabajar bien como docente, y uno de los modelos probados reducía el tiempo de servicio de los instructores a un año. A veces se perdía de vista el principio de recuperar e incorporar lo que los instructores mismos habían aprendido y logrado en el campo. No obstante, en la mayoría de los estados del país se ha valorado el esquema inicial de incorporar la experiencia a los propios instructores.

Al recorrer los cursos de capacitación en los diversos estados, reconocimos las mejores modalidades. Los cursos más exitosos eran aquellos en que se concentraba en una sede de capacitación a un numeroso grupo de instructores, con apoyos logísticos, alimentación y hospedaje. En estos casos, cuatro o más asesores-capacitadores trabajaban juntos en la planeación y realización del curso. Al formarse un equipo sólido, se multiplicaban las ideas y las energías. Además, en estos casos contaban con el apoyo directo de los equipos de CONAFE. En algunos estados, tal vez por economizar, se distribuían entre mu-

chas sedes a uno o dos asesores-capacitadores, para capacitar a los instructores de una zona reducida. A menudo estos debían viajar a diario de sus comunidades para *tomar las clases*. En estos casos, los cursos se acercaban a la rutina familiar de la secundaria. Los futuros instructores esperaban, a veces aburridos, la llegada del capacitador (quien además debía preparar él solo varias materias); faltaba ese ambiente que los habría de hermanar como colectivo.

En cambio, la concentración mayor de instructores y capacitadores propiciaba una dinámica de trabajo y de diversión constantes. Los muchachos usaban todas las horas, ya fuera para completar trabajos colectivos, para jugar ajedrez, para aprender las reglas de algún nuevo deporte, o simplemente para platicar de sus experiencias. Se concluían los cursos con un nivel de entusiasmo que era esencial para dar el primer paso como docentes frente a la comunidad. El ambiente se notaba en la calidad de las ceremonias de clausura y en las exposiciones de obras realizadas durante el curso. Sobre todo, se notaba en el compromiso colectivo que se formaba en el equipo de capacitadores, quienes resolvían problemas que nosotros no habíamos alcanzado a prever en su propia formación.

Esa experiencia consolidó algunas certezas en mi forma de concebir la formación docente. Para el caso del medio rural, en el cual el abandono del campo de los últimos regímenes ha traído una creciente miseria y tristeza, la riqueza natural y cultural tiene que ser el punto de partida. Al trabajar con cualquier tipo de educadores de estas regiones, es necesario tener plena confianza en el conocimiento que *ellos* poseen de antemano acerca de su medio, sus necesidades y sus futuros educandos. En esto, tendrán toda la ventaja sobre quienes no hemos vivido esa realidad. Es importante dejar que ese conocimiento se exprese y se integre a la propuesta. Por otra parte, los que reciben la formación, también esperan de nosotros *nuevos* conocimientos y herramientas que faciliten—no que compliquen— su trabajo cotidiano. Cómo el tiempo nunca alcanza para todo, la formación debe calar hondo en lo *esencial* de una propuesta. Yo suelo repetir, y trato de seguir, el consejo del antiguo proverbio chino: “si escuchas, olvido; si veo, recuerdo; si hago, comprendo”.

En el caso de los cursos comunitarios, los instructores contaban con una cercanía al mundo de los niños y las niñas del campo. Esto les dio la posibilidad de lograr algo que difícilmente se puede *dar* en un curso de formación, y que, no obstante, es condición indispensable para ser buen docente. Se trata de la capacidad de ganarse la confianza de los chicos, de convocarlos sin usar medidas de coerción, de alentarlos a aprender sin temor.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Incorporar la experiencia de los instructores en la cadena de relevo del sistema de cursos comunitarios, enriquece y asegura la transmisión de conocimiento.

2. Es importante considerar una sede para la capacitación a un numeroso grupo de instructores. El ambiente grupal propicia la multiplicación de ideas, energía, intercambio de experiencias y compromiso colectivo.

3. Considerar como punto de partida el conocimiento de la riqueza cultural y natural de los educadores en regiones rurales, abre el espacio de confianza. Además, de que este conocimiento se integra a la propuesta de los educadores en su región. □

Lecturas sugeridas

ROCKWELL, ELSIE, ANTONIA CANDELA, IRMA FUENLABRADA, DAVID BLOCK, LAURA NAVARRO Y EVA TABOADA, 1991. "Investigación básica e innovación didáctica en el nuevo Manual del Instructor Comunitario" (Dialogar y Descubrir), en: *Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*, Centro de Estudios Educativos-Editorial Esfinge, México.

e-mail: ceemexico@compuserve.com.mx
ceepublic@hotmail.com

ROCKWELL, ELSIE, 1996. "Cursos Comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural", en *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, Año VIII, No.22, marzo, pp. 111-135, Ministerio de Cultura y Educación-Organización de los Estados Americanos, Argentina.

www.crefal.edu.mx

<http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/>

ROCKWELL, ELSIE (coord.), D. BLOCK, H. BALBUENA, A. CANDELA, C. DÍAZ, I. FUENLABRADA, J. GONZÁLEZ, L. NAVARRO, F. REYES, P. SAFA, E. TABOADA Y S. VERNON, 1989. *Dialogar y descubrir. Manual del Instructor Comunitario, Niveles I y II*, con Fichas y Juegos, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.

ROCKWELL, E. Y R. MERCADO, 1990. *Dialogar y descubrir. La experiencia de ser instructor*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.

Domicilio: Río Elba 20, Col. Cuauhtémoc, C.P. 06500, Delegación Cuauhtémoc, México, D.F.

www.conafe.edu.mx

ROCKWELL, ELSIE (comp.), 1995. *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica. México.

www.fce.com.mx

e-mail: promocion@fce.com.mx



LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA ATENCIÓN A PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CUBA

Enrique Marbot Jiménez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN / CUBA

iplac@ceniai.inf.cu



INTRODUCCIÓN. El magisterio es una de las fuerzas impulsoras del progreso socioeconómico y cultural de un país, y ello es tan cierto que ninguna sociedad ha podido desconocer su valioso aporte al progreso humano ni ignorar la trascendencia de la obra educadora.

Expondremos a continuación un breve bosquejo histórico de la formación de educadores para la educación de personas jóvenes y adultas en Cuba así como la experiencia cubana en la formación y superación de

maestros y profesores destacando las características fundamentales del proceso por el que hemos transitado, hasta alcanzar los avances científicos y pedagógicos de hoy.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN CUBA. De 1492 a 1898 las influencias ejercidas en las personas por diferentes agencias sociales, es decir, las instituciones gubernamentales, religiosas, el modo de producción, las artes, costumbres, tradiciones y la familia, se convirtie-

ron en elementos esenciales para la educación social e individual, en términos de la imposición de la cultura de los colonizadores.

En este periodo se refuerza la importancia de las vías no formales de educación, hecho que se expresa en el escaso número de centros dedicados a la instrucción, actividad que era privilegio de las minorías. La Iglesia ejercía la mayor influencia educativa en la sociedad.

En los albores del siglo XVI la casi totalidad de los hijos de los primeros



pobladores españoles fueron educados por la familia y la sociedad; no obstante, hay algunos ejemplos de vías formales de educación, como es el caso de la *scholatria* de la catedral de Santiago de Cuba fundada en 1523 donde se enseñaba gramática a los clérigos. En ella figura como uno de sus primeros maestros Miguel Velásquez. Con el transcurso de los años de forma lenta y sistemática fueron apareciendo algunas personas e ins-

tituciones dedicadas a la educación. En las familias existían preceptores y se improvisaron maestros en *escuelas de amigos y amigas* (primeras escuelas de base social popular).

En los primeros siglos de la colonia se desarrolla el aprendizaje de oficios en el marco de los gremios con la distinción entre maestros, oficiales y aprendices; en el periodo que analizamos el seminario de San Carlos y San Ambrosio y algunas escuelas pri-

vadas que comenzaron a desarrollarse jugaron un papel fundamental en la formación de personal docente. En estos centros trabajaron precursores de la educación cubana y maestros insignes, como José de la Luz y Caballero y Rafael María de Mendive.

En 1868, durante la Guerra de Independencia, el maestro Rafael Morales y Morales elaboró, en pleno campo insurrecto, una cartilla para enseñar a leer y escribir; él mismo se ocupó, además, de organizar la enseñanza dentro de las tropas del ejército mambí.

La primera etapa del período neocolonial (1899-1958) se caracteriza con la intervención norteamericana, por la instauración de modelos educativos *made in USA*; las medidas tomadas crearon la necesidad de que los profesores que existían se formaran y superaran en los Estados Unidos. De hecho, no hubo desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas, ni centros especializados para ello.

A partir de 1901 comienza la formación de profesores para enseñanza media en las escuelas de pedagogía de las universidades y en 1951 la formación regular de maestros primarios en las escuelas normales. De estos centros egresaron los maestros y profesores que de manera no formal, después de trabajar en el sistema regular de educación, atendían a personas adultas.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL PERIODO REVOLUCIONARIO. Al analizar el sistema de formación del personal docente después del triunfo de la revolución se distinguen tres vías importantes para dar solución a la necesidad del desarrollo sociocultural del país:

1. La urgente y acelerada formación de maestros y profesores.
2. Continuación de la formación regular con nuevos planes de estudio.
3. La utilización de la superación y la recalificación para elevar el nivel cultural básico y pedagógico-psicológico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados.

Una de las primeras medidas tomadas al triunfar la revolución fue la Gran Campaña Nacional de Alfabetización, que permitió que el 22 de diciembre de 1961 Cuba se declarara *territorio libre de analfabetismo*.

En 1962 las decenas de millares de alfabetizadores populares de la campaña recién terminada constituían una fuente de futuros profesores; en ella nos apoyamos reforzando, en lo rural, con maestros primarios en ejercicio, y en lo urbano, con el escaso profesorado de la escuela nocturna tradicional, además de otros maestros primarios y secundarios que, envueltos en la mística de la campaña en que participaron, ofrecían horas voluntarias de sus noches de descanso para el asesoramiento y las clases en escuelas y seminarios, según la matrícula iba creciendo.

En los primeros tiempos de la revolución se llevaron a cabo ciertas reubicaciones de maestros especiales (música, artes manuales, mecanografía) y se aprovecharon en el reforzamiento del personal docente tras una preparación previa en seminarios emergentes donde se destacaban y señalaban las diferencias esenciales entre la enseñanza primaria de niños y la de adultos, tanto en el contenido de los programas iniciales como en la didáctica misma y en las relaciones maestro-alumno.

El control de los maestros, de la base material de estudio y de la creación de las escuelas, así como las relaciones con las organizaciones políticas y de masas y los organismos productivos y de servicios se realizaba en las bases municipales mediante la labor de un cuerpo de activistas que a nivel de zonas o de rutas realizaban su gestión organizativa.

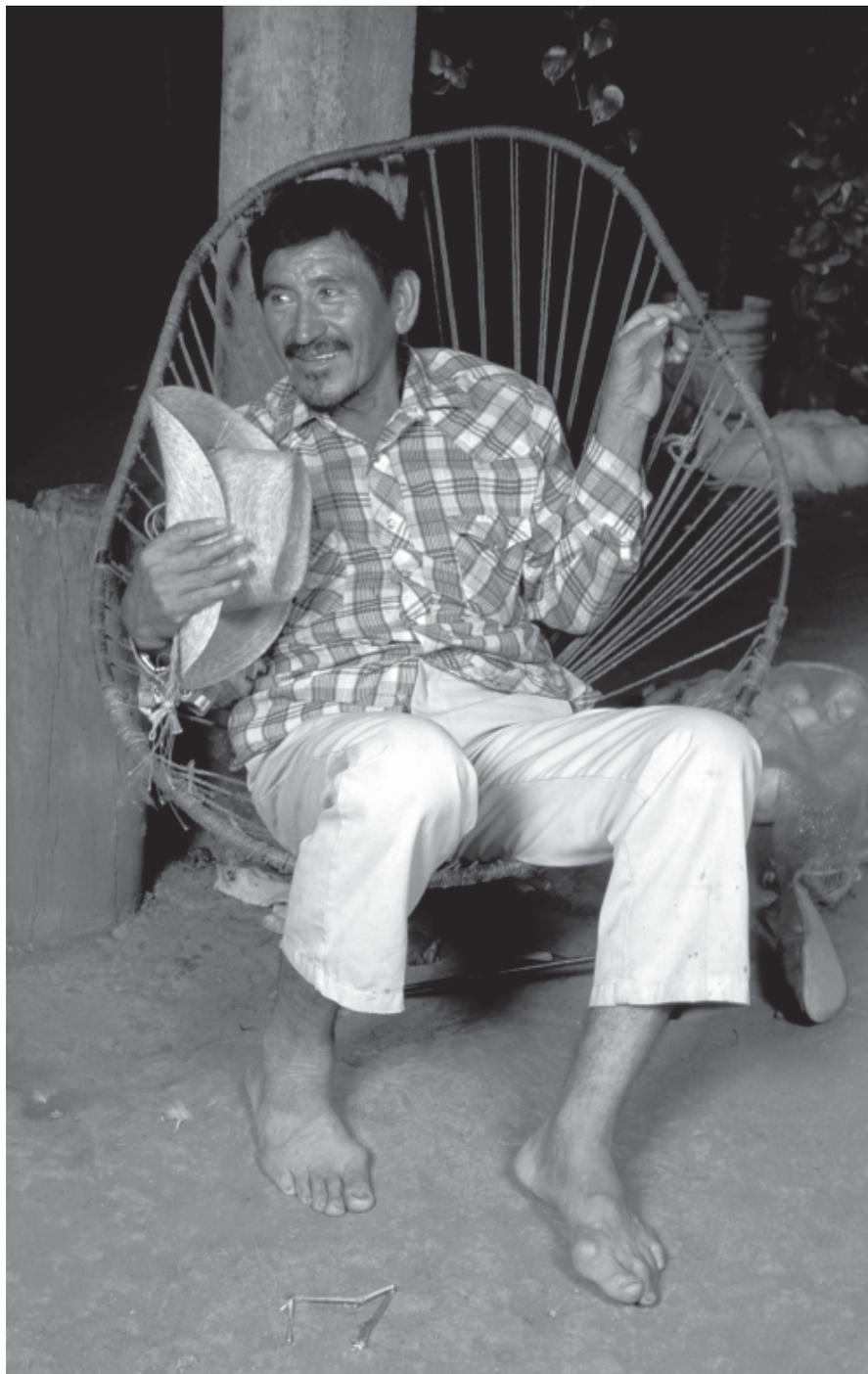
La asistencia a las aulas y el funcionamiento de los equipos de estudio de los primeros maestros eran también controlados por activistas, que al principio no eran personas de alto nivel cultural, sino trabajadores de los municipios que, como los demás cuadros de dirección, procedían de la Campaña de Alfabetización.

Con el tiempo, la práctica y el asesoramiento, tanto los activistas como

los profesores se fueron convirtiendo en un cuerpo de inspectores, mientras evolucionaba, por su parte, la estructura orgánica de la educación de adultos.

LA FORMACIÓN DE FORMADORES. El punto de partida en la formación urgente de maestros, fundamentalmente para el calendario rural, fueron los cursillos de formación inicial (seminarios internos), que se organizaron con un internamiento de tres o cuatro me-

ses, casi siempre en zonas rurales, en locales facilitados por las granjas del Instituto Nacional de Reforma Agraria en los que se habilitaban las aulas y los dormitorios recurriendo a variadas formas de ayuda para conseguir el aseguramiento material. Miles de maestros formados con jóvenes que debían ingresar al internado con un nivel mínimo de sexto grado salieron de estos internados con una preparación adecuada para afrontar el proceso pedagógico.



El estilo intenso de la enseñanza de estos cursillos, la calidad de los profesores que para ello se escogían, el carácter práctico de su metodología (aprender a dar una buena clase fue lo fundamental, apoyado siempre en los análisis colectivos muy críticos de la actividad y en la emulación fraternal basada en la competencia de equipos), fue el éxito de esta iniciativa mediante la cual —con algunas carencias ocasionales— logramos durante años cubrir casi todo el mapa de las necesidades.

De acuerdo con su capacidad inicial y el rendimiento del alumno, al final del cursillo se determinaba el nivel educacional que debería atender. Con estas formas flexibles rompíamos de hecho las dificultades que nos presentaba el subdesarrollo cultural y echábamos hacia adelante una obra imposterizable para ayudar a las profundas transformaciones que nuestro pueblo se había propuesto para aquella dura etapa inicial, donde el heroísmo y el entusiasmo marchaban del brazo; estos logros, sin ser de todos, ahora los estamos cosechando.

Al mismo tiempo que se desarrollaban los cursillos de preparación inicial de centenares de maestros en las distintas regiones del país, se organizaron los equipos de estudio que planificaban la labor docente y la superación de los maestros bajo la orientación del personal técnico más capaz. El programa de los cursillos de preparación inicial abarcaba, entre otros aspectos, los relativos a la organización escolar, las orientaciones metodológicas de cada materia en particular, las clases prácticas, la elaboración de medios de enseñanza, el manejo de programas y textos y el desarrollo de temas pedagógicos.

Esa estructura no pudo seguir funcionando con eficacia cuando en el curso 1963-1964 el personal docente alcanzó la cifra de 20 mil maestros. La necesidad de concentrarlos a

efecto de aprovechar al máximo la capacidad docente de los técnicos profesionales de que ya disponíamos, dio origen a una institución en la educación de adultos: el Seminario sabatino. El seminario funcionaba como una pequeña escuela normal donde los maestros se superaban pedagógicamente y sobre el contenido de las materias del programa; además de realizar clases prácticas con análisis críticos de los métodos y procedimientos, estudiaban el manejo de los



nuevos libros de texto y al mismo tiempo se entrenaban en la producción de otros medios de enseñanza. El seminario, a la vez, facilitaba el trabajo de la sensibilización y estimulación dirigida por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza. Los seminarios, no obstante sus imperfecciones y limitaciones, impulsaron desde su fundación la línea de la calidad de la enseñanza, sobre la base firme de una combinación funcional y objetiva de la teoría pedagógica y la práctica docente.

Los *maestros aficionados* constituyeron una nueva categoría creada por las necesidades del proceso, que a la vez que una vía de encauzamiento para algunos sectores de la juventud, constituyó en breve tiempo una nueva fuente de trabajo estable en la medida que los seminarios y otras formas complementarias de la calificación técnica fueron dando su fruto.

LA EXPERIENCIA OBRERO-CAMPESINA. Por otra parte, la proliferación de las aulas de Educación Obrera y Campesina en los centros de trabajo dio origen a una nueva categoría de maestros: los *obreros-maestros*, ofrecidos por las secciones sindicales mediante una selección de los compañeros más capacitados y mejor dispuestos.

Para seleccionar a los primeros maestros del curso secundario se libró a fines de 1963 una convocatoria entre los maestros de las escuelas nocturnas. En ese sentido se organizaron 27 centros de seminarios, que funcionaron durante cinco semanas. En ellos se impartió orientación sobre la educación de adultos, sus materiales de estudio, programas y metodologías. Estos seminarios promovieron 3 953 profesores. La evaluación final determinó la confección de escalafones por materia con vistas a la adjudicación de las plazas de cada una de las escuelas a crear.

El horario establecido para las escuelas nocturnas en donde funcionaban cursos secundarios permitió que cada día se efectuara la reunión de los profesores de una materia no incluida en el horario del día, lo que aseguró definitivamente la preparación metodológica y la superación permanente del profesorado, con clases teóricas y prácticas.

En 1970 se establecieron los planes de titulación para los profesores del curso secundario.

Posteriormente, al constituirse las Facultades Obreras Campesinas (ba-

chillerato) se lanzó la convocatoria para que todos los profesores se matricularan en los Institutos Superiores Pedagógicos para alcanzar el título de licenciados en educación.

Las tareas de la enseñanza se realizaron con personal cuya diversidad se expresa en:

- Maestros profesionales de la educación de adultos, indistintamente de ser o no titulados.
- Maestros de primaria con participación simultánea en nuestros cursos.
- Maestros populares de las zonas rurales, que laboraban con los niños durante el día y con los adultos por la noche.
- Los maestros de la brigada "Frank País", ubicados en las zonas montañosas de Oriente.
- Los maestros llamados *aficionados*, que eran fundamentalmente jóvenes campesinos de ambos sexos.
- Obreros-maestros que trabajaban, con carácter voluntario, en las aulas de los centros de trabajo.
- Maestros contratados para todos los niveles a partir de 1975.

RESULTADOS. El 24 de febrero de 1962 se constituyó el subsistema de educación de personas jóvenes y adultas. Durante toda la etapa posterior a la alfabetización se garantizó que las personas jóvenes adultas tuvieran a su alcance posibilidades de superación con profesores preparados por diferentes vías, de manera que pudiéramos lograr con éxito el incremento del nivel educativo de la población a más de nueve grados.

En la actualidad la gran masa de formadores de la educación de personas jóvenes y adultas es titulada, se le da un gran peso a la preparación metodológica y la superación que se desarrolla en todas las estructuras. Para ello se crearon en todos los Institutos Superiores Pedagógicos del país las Cátedras de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, donde se concentran los mejores pedagogos, conjuntamente con las direcciones de educación, además de contar con



maestros y doctores trabajando en y para la enseñanza de adultos.

En el año 2000 se creó en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño la Cátedra de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que brinda colaboración internacional y asesoría en este campo, además de cursos de capacitación, diplomados y maestrías dirigidos a nacionales y extranjeros.

Con la Gran Campaña Nacional de Alfabetización se logró la disminución del índice de analfabetismo desde más de 23.6 por ciento hasta 3.9 por ciento en 1961, cuando la población era de casi siete millones de habitantes. En la actualidad, con una población de más de 11 millones de personas, el porcentaje de analfabetismo es de 0.2 por ciento, lo que denota la calidad de la educación cubana. Actualmente se cuenta con un potencial de docentes formados y preparados para las diversas tareas que demanda el desarrollo nacional y la colaboración internacional.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Instrumentar un sistema de superación permanente y diferenciado para todas aquellas personas que

desarrollan acciones en la educación de personas jóvenes y adultas.

2. Trabajar para que las personas que desarrollan actividades docentes con personas jóvenes y adultas tengan acceso y adquieran preparación pedagógica. Teniendo en cuenta que la educación de personas jóvenes y adultas debe desarrollarse a través de un proceso complejo y diversificado, es necesario ofrecer diferentes vías y formas de superación adecuadas a las características del contexto.

3. Es necesario el apoyo de los gobiernos e instituciones que promueven la educación de personas jóvenes y adultas para elevar con carácter de sistema el nivel de preparación de los docentes, en correspondencia con el modelo de joven adulto que se quiere formar. □

Lecturas sugeridas

CANFUX GUTIÉRREZ, JAIME, 2000. *Política y estrategias empleadas en la Campaña de Alfabetización de 1961 en Cuba*, tesis de doctorado en ciencias pedagógicas (en prensa).

FERRER PÉREZ, RAÚL, 1976. *Educación de adultos en Cuba*, Viceministerio de Educación de Adultos, Ministerio de Educación de Cuba.

MARBOT JIMÉNEZ, ENRIQUE, 1999. *Didáctica y entrenamiento metodológico conjunto*, materiales compilados para la maestría en ciencias de la educación, Brasil.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, OEI, 1987. *La educación en Cuba*, La Habana.

Las lecturas pueden conseguirse comunicándose al correo electrónico: iplac@ceniai.inf.cu



ESTILOS DOCENTES Y SIGNIFICADOS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Gloria Hernández Flores

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO / MÉXICO
gloriahe@prodigy.net.mx



INTRODUCCIÓN. El siguiente artículo surge de un proyecto de investigación, cuyo objetivo central es analizar los significados que tiene la educación básica, aún relacionada con la alfabetización, la primaria y la secundaria, para las personas jóvenes y adultas que asisten a centros educativos gubernamentales. Me interesó, de manera particular, indagar acerca de los referentes institucionales a partir de los cuales construyen sus sentidos y motivacio-

nes para asistir a un centro de educación básica de personas jóvenes y adultas.

En distintos foros internacionales, se ha señalado la necesidad de superar el carácter compensatorio que relaciona a la educación básica sólo con la alfabetización y a la posibilidad de acceder a la primaria y secundaria aceleradas, sin tomar en cuenta que lo básico puede definirse también desde aquellas herramientas fundamentales para

que las personas se desenvuelvan en su vida de mejor manera. Sin embargo, el proyecto que trabajé se centró en lo que la educación básica de personas jóvenes y adultas es en las políticas gubernamentales mexicanas: prácticas educativas orientadas a compensar la carencia de educación básica escolarizada.

ACTIVIDADES. La investigación se desarrolló en el estado de México a través de un trabajo de campo de año y medio en una zona urbano marginal. Durante ese tiempo se hicieron entrevistas, observaciones, y se participó en diversas actividades de la comunidad y de la vida escolar; asimismo, se realizaron tres talleres y conferencias con los docentes y supervisores que fueron fuente fundamental para el desarrollo de la investigación. En estos talleres nos dimos cuenta de la necesidad de abrir espacios de formación para maestros que nos permitan reflexionar acerca de las posibilidades y los límites de nuestros estilos de docencia, ya que éstos tienen gran influencia en los sentidos que las personas jóvenes y adultas construyen durante su estancia en la educación básica.

Los significados de la educación básica para las personas jóvenes y adultas.

Encontramos que los *significados* que construyen las personas que asisten a estos centros educativos están relacionados con las dinámicas de los centros mismos en cuanto a su organización administrativa y académica, así como con las formas y los contextos en que se desarrolla la docencia. De la misma manera, encontramos que *los significados* son motivaciones, es decir, sentidos de carácter práctico y simbólico que las personas construyen para justificar su estancia en la escuela y el uso que le dan a esta educación en sus proyectos de vida.

Estos significados están muy relacionados con lo que las personas quieren ser en el futuro, con las experiencias que han vivido al ser excluidos de la escuela. Una gran parte de la población que asiste a la escuela en edades tempranas reprueba,

deserta o *fracasa* como resultado de muchos factores. Uno de ellos tiene que ver con sus condiciones de vida —por ejemplo vivir en situación de pobreza—, que obstaculizan, en buena medida, cumplir con las lógicas y exigencias que demanda la escuela. Otro factor se relaciona con las propias formas internas de realizar las prácticas pedagógicas, por ejemplo, los usos de autoridad en el aula, la deshumanización del vínculo pedagógico, que lleva a no considerar que trabajamos con personas diferentes en muchos sentidos y no con números de lista semejantes. Estos rasgos producen falta de incorporación de las demandas de las y los jóvenes en las escuelas regulares. Es decir; sus intereses, necesidades, formas y ritmos diversos de aprender son excluidos al no ser incorporados en las lógicas escolares. De esta manera, las y los educandos traen ideas acerca de lo que es un maestro, docente o educador; ideas acerca de lo que es o debe ser un educando y formas de comportarse frente a la autoridad y frente a la enseñanza de contenidos.

Así, las y los alumnos *abandonan* la escuela y se incorporan a una alternativa para la población en estado de pobreza: la educación básica de personas jóvenes y adultas. Al llegar a estos centros, la experiencia de exclusión produce significados particulares. Muchos de ellos desean *otra oportunidad* para demostrar y demostrarse a sí mismos que pueden lograr una certificación; otros acarrean una baja autoestima por la experiencia de exclusión, pues muchos de ellos han sido expulsados por indisciplina.

Estilos docentes

Si bien no fue la práctica educativa el centro de interés, el acercamiento a los *estilos docentes*, su diversidad, sus supuestos y las formas de construir el vínculo educador-método-conocimiento-educandos fue muy útil para comprender los significados que ya tienen las personas jóvenes y adultas y los que construyen en relaciones diversas con la escuela, con su comunidad, con sus maestros, con el conocimiento y con sus grupos de pares.

Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si bien se identifican con un método de enseñanza, también tienen que ver con las visiones que se tienen de las y los educandos; están, además, mediados por las relaciones que establecen con los contenidos de enseñanza, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales. Por ello, no pueden verse como prácticas de corte individual, sino como acciones colectivas que se han construido de esta manera durante muchos años y que se relacionan, adicionalmente, con los recursos pedagógicos con que se cuenta, con los ejercicios de poder que se desarrollan en la práctica educativa y con diversos grados de comprensión teórica de ésta. Es en todos estos ámbitos en donde es posible incorporar cambios, consolidar aciertos o mantener la indiferencia.

RESULTADOS. La gran diversidad de prácticas al interior de un mismo centro de estudio permitió ubicar algunos *estilos docentes*; a continuación están los que los son característicos y que fueron elegidos por las problemáticas ya conocidas que se presentan, pero también por las posibilidades que pueden brindar.

En primer lugar, ubicamos un estilo *academista*, caracterizado por las exposiciones del docente, en el que se otorga más valor al contenido establecido en los libros que a lo que sabe el grupo de estudio. La participación de las y los integrantes es artificial en la medida que sólo lo hacen a petición del docente, en los tiempos requeridos y con los contenidos demandados. Si no es así, no se puede participar o simplemente las intervenciones se descalifican.

La escuela estudiada se conforma con jóvenes, que dada su condición de pobreza, tienen acceso limitado a los medios de comunicación y a la red Internet. Algunos de ellos son migrantes o provienen de familias de migrantes, lo que les permite manejar información, así como, tener necesidades muy particulares que po-



drían haber permitido: completar el contenido, cuestionar los libros, comparar y ubicar lugares, profundizar temas, debatir aspectos, generar otras inquietudes, trabajar por equipos, promover la participación; hacer trabajos en clase a partir de revistas o periódicos, actividad muy valorada por las y los jóvenes y poco desarrollada, entre otras.

El estilo docente que hemos llamado academicista desconoce al grupo y se encuentra muy condicionado por los tiempos y los exámenes que se aplicarán bimestralmente, favoreciendo con ello una forma de exclusión de intereses y necesidades y obstaculizando la generación de nuevas expectativas. Este estilo refuerza el sentido que los jóvenes asignan al proceso educativo, en donde ellos no saben, son sólo escuchas de otros. El

conocimiento que poseen adquiere un lugar jerárquicamente menor en relación con el conocimiento *verdadero*. Se refuerza así, la idea de sí mismo como ignorante o incapaz; de la misma manera se corre el riesgo de reforzar también una relación vertical frente al educador.

Otro estilo docente que fue identificado está centrado en el *control del grupo*. El contenido tiene un papel secundario. A pesar de que lo que importa es mantener al grupo con cierto orden, las y los integrantes platican de fútbol, de los bailes, de la moda; todo durante las sesiones, en voz muy baja y siempre cuidándose de la docente. Lo que importa es que el grupo acate las órdenes, no se muevan de su lugar y realicen las tareas que la docente ha impuesto. Este estilo se caracteriza porque el grupo

de jóvenes obedezca una orden, quedando al margen el proceso mismo del aprendizaje de los contenidos. Las sesiones transcurren con estas actividades que los jóvenes desarrollan de manera *clandestina*, sin interrumpir las exposiciones de la docente quien revisa cuadernos y supervisa el desarrollo de las actividades que ella ha demandado. Para relacionarse con los y las alumnas les habla *de usted* para evitar la *pérdida de respeto* y con ello el control. Este estilo refuerza una relación pedagógica vertical, aspecto muy introyectado en las formas en que los jóvenes piensan y viven su participación en una acción educativa y que proviene de su trayectoria escolar en que la de exclusión signa de manera particular las motivaciones y formas que éstos tienen de estar en los espacios educativos. En

suma, se consolida una forma de ejercicio del poder que no permite el desarrollo de una actitud participativa y libre ya que la regla parece ser: “sólo obedeciendo podré lograr mis propósitos educativos”.

Este estilo docente nos brinda otra lección: la necesidad de humanizar el vínculo pedagógico, de aprovechar la oportunidad de contacto más humano que no necesariamente lleva a la desaparición de la coordinación del grupo; de desarrollar la tolerancia en el interior de las estrategias didácticas y sencillamente de conocer a los otros, sus intereses, sus formas de relacionarse, el contenido de sus charlas. Por lo demás, el énfasis fundamental de una práctica educativa es el logro de aprendizajes, por lo que el contenido debe ocupar un lugar básico.

Un tercer estilo docente se centra en el supuesto de que *el buen trato* es lo básico; con ello estamos de acuerdo. Tratar bien al grupo, sin embargo, significaba, en el caso estudiado: hablarles siempre en diminutivo y utilizar ejemplos fáciles, bajo el supuesto de que así lo comprenden mejor. Este estilo se basa en la concepción de las y los educandos como carentes de herramientas cognitivas para el aprendizaje. Contradictoriamente a este supuesto, en el trabajo con los grupos encontramos que sus actividades de vida, ya sean familiares, laborales o con sus grupos de pares, les han permitido desarrollar habilidades cognitivas como: clasificar, analizar, sintetizar, exponer ideas en público, organizar actividades e ideas y argumentar posturas, entre otras. Reconocer estas habilidades permitiría partir de estrategias didácticas situadas en lo que tienen las y los integrantes del grupo y lo que hace falta desarrollar y consolidar. Así, el trabajo de equipo, desarrollar liderazgos en la exposición de temas, clasificar problemáticas por su importancia, debatir tópicos acordados, participar en la organización de actividades, analizar situaciones, son sólo algunas de las estrategias que se pueden utilizar si se elimina el supuesto de que a los alumnos sólo hay que “darles” lo



fácil porque carecen de recursos sólo por haber sido excluidos de la educación escolarizada. Una propuesta que deja este ejemplo es desarrollar estilos docentes centrados en las potencialidades de los grupos y no sólo en sus carencias.

El buen trato puede pervertirse en la medida que subestima el trato maduro que toda persona joven o adulta merece. Generalmente la generación adulta suele identificar a la persona joven como aquella que es inmadura, con rasgos de irresponsabilidad, desinteresada de temas relevantes, por desgracia, dado el contacto con la generación adulta como educadora, llámense padres o docen-

tes, muchos jóvenes se miran de esa misma manera y desde allí construyen su espacio en los espacios educativos. De ahí que muchos de ellos dicen estar en la escuela porque quieren dejar de ser irresponsables. El estilo docente tratado no permite romper o alterar estas miradas, de los demás y de sí mismos.

En el cuarto lugar ubicamos el estilo de *docencia compartida*. Este fue un caso excepcional en el que el docente identificó, al acercarse al grupo, las habilidades de un integrante el cual, además de conocer los contenidos, tenía un gran liderazgo y sentido de la solidaridad. Esta ventaja descubierta por el docente le permiti-

tía compartir con él la exposición de los temas y el trabajo con las y los integrantes que manifestaban problemas para la comprensión de ciertos temas; de esta manera, se lograba una mayor atención al grupo en pequeños equipos. Siendo este integrante también parte de su grupo de pares, se reunía con ellos y ellas en horas fuera de las sesiones para organizar bailes, ir a la biblioteca, hacer la tarea o negociar algún requerimiento con el educador. Ceder espacio y aceptar la colaboración de uno de los integrantes del grupo, no significó la pérdida de los roles en la práctica educativa. Como se mencionó, se trata de un caso excepcional en el que la trayectoria escolar, las habilidades de relación con el conocimiento, la identificación con los códigos de las y los integrantes del grupo y la falta de temor del docente a perder su autoridad, permitieron hablar de una participación caracterizada, no sólo por *estar* en el grupo, sino por *formar parte* importante del trabajo docente y de la dinámica grupal.

Este estilo permite algunas alteraciones en las motivaciones y sentidos que los jóvenes tienen. Así por ejemplo, el contacto grupal era una razón muy importante para asistir a la escuela y participar en las actividades recreativas que realizaban también juntos. Reconocer en su compañero esas capacidades, más que competencia implicó colaboración y solidaridad, valores poco trabajados en los grupos de aprendizaje en estos centros educativos.

Finalmente, se identificó un estilo docente basado en el *reconocimiento de la heterogeneidad* de los grupos. En los grupos de aprendizaje es común intentar borrar la diferencia desde la lógica de la homogeneización del *alumno* en abstracto. Pero la heterogeneidad es constitutiva de los grupos sociales. Las personas somos diferentes en muy diversos sentidos, entre los más comunes que saltan a la vista se encuentran las diferencias de género, edad, lugares de origen, estado civil, ocupación, etc. A pesar de ser diferencias ya conocidas no son tomadas en cuenta en muchas prác-

ticas educativas, pareciera ser que al ingresar al grupo se borran tales circunstancias que nos hacen ser educandos de maneras particulares. Por ejemplo, los intereses y necesidades frente a los contenidos, frente a la autoridad son distintos de acuerdo a las condiciones de vida que nos hacen ser lo que somos, mujeres jóvenes y pobres, adultos casados y trabajadores, migrantes en condición de pobreza, etcétera.



Pero existen otras manifestaciones de la heterogeneidad menos visibles pero fundamentales en las prácticas: las formas, recursos y tiempos de apropiarse de los contenidos. La organización, tanto de la institución, como del trabajo en el aula, generalmente no considera estas diferencias de tal manera que todos debemos aprender al mismo tiempo y de la misma forma. Aunado a ello, los y las alumnas de un mismo grupo tienen distintos niveles educativos.

En un intento de atender esta última diferencia, se identificó un estilo docente a través de la práctica de

una educadora que sitúa los siguientes aspectos básicos para la atención a grupos heterogéneos: en primer lugar, la necesidad de utilizar un método particular y flexible de acuerdo a las condiciones del grupo; en segundo lugar, el desarrollo de estrategias didácticas que rebasan las propuestas de los libros y que se basan en el conocimiento de las y los educandos; en tercer lugar, considera que atender las necesidades e intereses de aprendizaje no significa el aislamiento del grupo; en cuarto lugar, parte de nociones y luego profundiza de acuerdo a lo que cada alumno puede y quiere; en quinto lugar, provee al grupo de herramientas para *apreciar lo extraño*; y, en sexto lugar, promueve la evaluación continua y la autoevaluación de acuerdo a los ritmos de cada persona y a las posibilidades que la institución brinda.

Con ello la docente intenta que la gente se sienta al mismo tiempo atendida en lo particular y parte de un grupo; genera la colaboración y solidaridad entre compañeros; promueve la construcción de valores de grupo e individuales, como respeto, compromiso y solidaridad; respeta los tiempos de cada persona; aminora su esfuerzo compartiendo la docencia con los que manejan más información y prepara muy bien su clase con el fin de optimizar los tiempos y los pocos recursos que se tienen (para lograrlo lleva una planeación semanal). Con los mismos propósitos resalta la importancia de poner en contacto a las y los integrantes del grupo con conceptos extraños y trata de coordinar que éstos se apropien de dichos conceptos, estrategia que rebasa en mucho la postura que simplifica los aprendizajes con el supuesto de que sólo de este modo pueden ser aprendidos.

Este estilo altera algunas de las formas tradicionales en que los jóvenes se sitúan en y ante el vínculo pedagógico, es decir, la manera de participar y la manera de reflexionar sobre su misma participación. Al entrevistar a algunos de estos jóvenes, se expresaban bien de sí mismos, de sus posibilidades para estar en el gru-

po y de la forma rápida en que estaban transitando en la alfabetización y en la primaria, es decir en que estaban logrando, al menor en este tiempo, sus metas educativas.

En síntesis, las formas de nuestras prácticas pedagógicas afectan los sentidos y motivaciones de los participantes en la medida que trabajamos con personas heterogéneas, con trayectorias de exclusión escolar y desarrolladas en ambientes socioculturales en donde, generalmente, el poder se ejerce de manera vertical. Sólo abriendo espacios para la reflexión y desarrollo de nuestra acción pedagógica podremos mirar lo que se refuerza en términos de prácticas educativas de formación y ubicar nuestras posibilidades de apoyo al desarrollo de personas y colectividades.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Los significados que tienen las personas y los que se pueden generar en la experiencia compartida en un espacio educativo tienen íntima relación con los estilos docentes desarrollados por las y los educadores. Es importante por ello abrir espacios de formación que incorporen la reflexión acerca de la práctica y que nos permitan re-conocer las prácticas educativas que desarrollamos a partir de lo siguiente:

2. Considerar que los estilos docentes están mediados por las relaciones que las y los educadores establecen con los contenidos, con los alumnos, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales. Además, en el ámbito de estas relaciones es posible encontrar límites y posibilidades para el mejor desarrollo de los aprendizajes.

3. Desarrollar trabajos colectivos, de equipos docentes, que permitan analizar las condiciones y recursos con los que se desarrolla la práctica docente a través del acercamiento crítico de las relaciones que establecemos con los educandos, con los contenidos, con las autorida-

des y con nuestros propios proyectos de ser educadores, pues es allí en donde se pueden ubicar los límites y posibilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. Considerar a las y los educandos no sólo desde las carencias que presentan, sino, a través del conocimiento de los grupos, explotar las diversas potencialidades que les da su vida cotidiana, por ejemplo: las habilidades cognitivas, el manejo de información a través del contacto con otros medios y formas de comunicación, etcétera. La posibilidad de traducción de estos elementos en estrategias didácticas depende de factores como: la integración grupal, el conocimiento y manejo de los contenidos a enseñar, la concepción del rol docente que se tiene y se hace explícita, la pérdida del miedo a perder la autoridad en la práctica educativa, la necesidad de no identificar autoridad docente con verticalismo y autoritarismo pedagógico, entre otros.

5. Reconocer que todo grupo humano es heterogéneo de diversas formas y que en los grupos de aprendizaje, la heterogeneidad se liga a los tiempos, las formas, los recursos y los significados diversos de que dispone cada sujeto para aprender. La diferencia puede separar al grupo, pero también lo puede unir a través de actividades de apoyo de unos con otros, de intercambio de experiencias, de debates y de solidaridad y compañerismo.

6. Reconocer que la docencia es una práctica pedagógica y social que involucra aspectos como el ético y el político, y que en esa medida es necesario hacer conscientes nuestros propios estilos, los valores que trabajamos, las visiones que tenemos de los otros y de nosotros mismos, los supuestos en que se basa nuestro accionar y las necesidades y posibilidades de los cambios a los que estamos dispuestos.

7. Considerar que el problema de la relevancia educativa, tema muy di-

ficil en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, tiene que ver no sólo con los productos sino también con los contenidos y procesos educativos en los que se encuentran o desencuentran las relaciones pedagógicas. □

Lecturas sugeridas

CONAFE, 1999. *Posprimaria comunitaria rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, México.

Domicilio: Río Elba 20, Col. Cuauhtémoc, C.P. 06500, Delegación Cuauhtémoc, México, D.F.

www.conafe.edu.mx

FREIRE, PAULO, 1999. *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.

<http://sigloxxieditores.com.mx>

ventas@sigloxxieditores.com.mx

WOODS, PETER, 1998. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Paidós, Temas de educación, Barcelona-Buenos Aires-México.

www.paidos.com

paidos@paidos.com,

direccion@editorialpaidos.com.ar,

epaidos@paidos.com.mx

GIROUX, HENRY, 1995. "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en De Alba, Alicia, compiladora, *Posmodernidad y educación*, Ed. CESU-UNAM, México.

www.cesu.unam.mx



Las palabras son los clavos para fijar las ideas.

Jean Baptiste André Godin, socialista y escritor francés, 1817-1888

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



INTRODUCCIÓN. 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

Para información sobre proyectos desarrollados por Acción Educativa, consultar: www.acaoeducativa.org

Traducción: *Gloria Inés Mata*

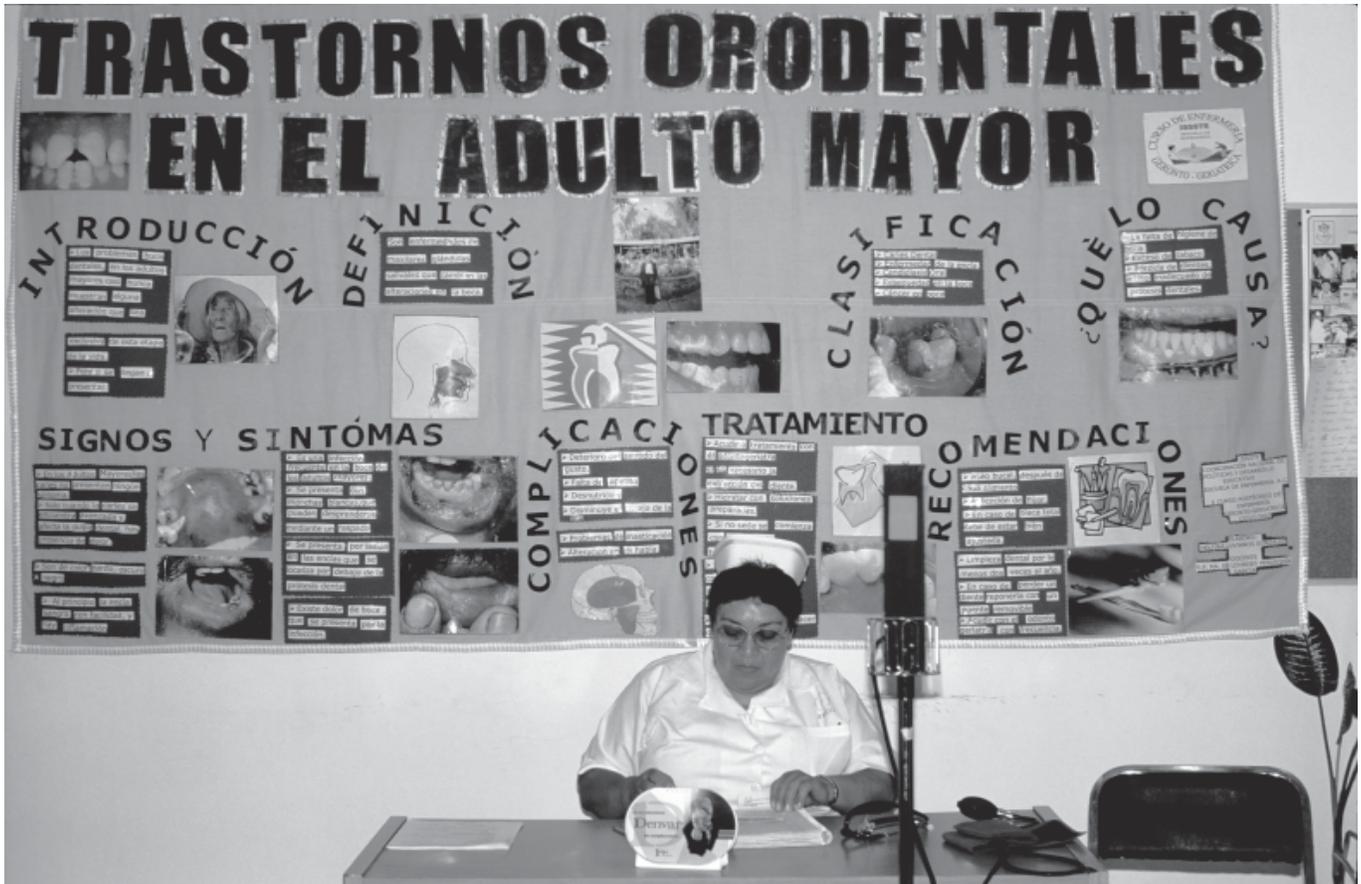


APRENDER DE LOS VIEJOS Y CON ELLOS

Reflexiones desde un taller formativo

Martín Linares

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / MÉXICO
mlinares@ajusco.upn.mx



INTRODUCCIÓN. Las siguientes líneas surgen de nuestras reflexiones sobre los aprendizajes en la vejez. Aquí la palabra *nuestras* se refiere a que algunas de ellas son ideas que he propuesto en un seminario-taller que he coordinado y otras surgieron de la experiencia de trabajo de los participantes con viejos. El seminario-taller fue intensivo (20 horas en dos sesiones) y se llevó a cabo en abril de 2000 como parte del curso El coordinador de grupos de la tercera edad, organizado por el Instituto Nacional de la Senectud en su Programa de

Educación Continua para personal que atiende grupos de viejos. Los treinta participantes en ese taller tenían formaciones y experiencias diversas: médicos, psicólogas, psiquiatras, enfermeras, trabajadoras sociales, religiosas y administradores. Todos demostraron que les sobra interés, compromiso y cariño hacia su tarea y hacia quienes iba dirigida.

El nombre mismo del curso apuntaba a una idea y un objetivo educativo con el que coincidíamos: formar a coordinadores de grupos de viejos partiendo de su pertenencia a grupos

con necesidades propias, en una modalidad de atención que busca ir más allá de lo individual, curativo, asistencial, o de un enfoque médico reduccionista. Diseñar una modalidad de trabajo educativo con grupos de viejos que pusiera el acento en lo grupal y lo comunitario por encima de lo individual, en lo preventivo sobre lo curativo, en lo integral por encima de concepciones fragmentarias y disociadas. Buscar el trabajo interdisciplinario en equipo, por encima de la intervención unidimensional desde la mirada de las especialidades y sus

imaginarias jerarquías, o desde la tarea solitaria y empírica.

ACTIVIDADES. Las sesiones del seminario-taller abordaron dos unidades temáticas de interés teórico-conceptual y práctico. La primera se dedicó a compartir y debatir un enfoque que operó como punto de partida y referencia: ubicar la cuestión del aprendizaje durante la tercera edad, en una perspectiva más amplia, en el mundo vital de la vejez. La última parte de este bloque incluyó una reflexión colectiva sobre un aspecto fundamental: el de nuestra relación con los viejos, nuestra visión y, sobre todo, nuestra actitud hacia ellos. La otra unidad, a la que dedicamos la segunda sesión, buscó indagar aspectos práctico-operativos inmediatos, haciendo énfasis en los grupos de viejos con los que desarrollan su trabajo educativo los participantes en nuestro taller.

Aprendizajes en la vejez

Para esta sesión partimos del texto "Reflexiones sobre el ciclo de vida del Dr. Borg", de Erik Erikson y la película *Fresas silvestres*, de Ingmar Bergman. La elección del contrapunto entre esta obra de arte cinematográfico y el texto científico (ambos giran alrededor de la vejez), no sólo se basó en el hecho de ser, para nuestros propósitos formativos, dos recursos didácticos prácticos, accesibles, de primera calidad y complementarios, sino también en su mismo contenido. Por un lado, la brillante película de Bergman muestra el poder estético del cine, el teatro y la literatura para acercarnos, para aprehender el mundo y la psicología de la vejez de un modo distinto, a veces mucho más poderoso que un texto científico. Freud ya había señalado, respecto de las profundidades del ser humano, que el arte había llegado mucho antes y más lejos que las ciencias.

Por otro lado, el texto de Erikson realiza un estupendo análisis teórico-conceptual sobre la película; para ello, retoma sus propios y fecundos planteos anteriores sobre la noción de ciclo vital, las etapas críticas y las pro-

blemáticas típicas que suelen configurarse en esas etapas. Esos aportes son fundamentales porque han ampliado radicalmente el campo de la psicología evolutiva, que antes solía centrarse sólo en la psicología de dos etapas: la niñez y la adolescencia (vistas como las etapas de cambio por excelencia). Al incorporar Erikson la visión del ciclo vital en su conjunto, con la noción de crisis y de etapa crítica, la adultez dejó de verse como si fuera una meseta igual a sí misma, una totalidad continua, plana e indiferenciada; planteó estas etapas distintas como "las ocho edades del hombre", cada una marcada por una dinámica y un juego de conflictos particular, que gira alrededor del enfrentamiento entre dos fuerzas o tendencias opuestas, desde el nacimiento hasta la madurez. Son las tareas de desarrollo que los hombres y mujeres debemos cumplir en cada una de las etapas de nuestra vida y las alternativas de éxito o de fracaso que enfrentamos. En esta perspectiva, Erikson ubica y analiza, a partir de la película, la última etapa, la de la vejez, definida por un conflicto predominante: integridad del Yo vs desesperación. Por medio del personaje central, Erikson hace accesible al lector muchos conceptos psicoanalíticos, los hace jugar de modo que permite la comprensión de muchos conflictos y conductas defensivas de la vejez.

Iniciamos la primera sesión con la proyección de la película, después de la distribución y lectura del texto por parte de los participantes. Luego de un receso se pidió a los participantes que plantearan las preguntas e inquietudes que surgían del material leído y visto, partiendo de su interés en el trabajo con los viejos; éstas fueron tomadas como emergente grupal para, a partir de ellas, plantear las ideas iniciales para su discusión en pequeños grupos y luego en plenaria. El interés concreto de los participantes parecía centrado en comprender cómo aprenden los viejos. Esto abrió a su vez una serie de preguntas: ¿puede decirse que aprenden de una manera distinta que otros adultos a los que no consideramos

viejos? Sin duda hay fenómenos muy conocidos, como las dificultades sensorio-motrices o mnémicas (memoria *larga* vs. memoria inmediata, etc.), actitudes de pasividad, de testarudez, de resignación, que si bien no aparecen en cierta edad sí aumentan con ella y son, sin duda, obstáculos para el aprendizaje. Pero más allá de eso, ¿hay una discontinuidad cualitativa que nos autorice a pensar que el aprendizaje de los adultos mayores constituye una categoría aparte? ¿Sería mejor pensarlo como parte de un proceso vital, evolutivo, que nos sugiere ubicarlo como parte de algo que llamaríamos *psicología de la vejez*?

En este sentido podríamos retomar aquello de que "se envejece como se vive", y que también los viejos aprenden del mismo modo en que viven su vejez. Esto es, su aprendizaje será parte de la manera en que registran y significan al mundo y a sí mismos; la forma en que viven los cambios, del mundo y de sí mismos, y cómo se defienden de ellos, así como la manera en que se enfrentan a lo nuevo, a lo que no conocen.

Además, carece de sentido pensar el aprendizaje de los viejos en una situación de tipo educativo formal en cuanto a pautas institucionales, contenidos, evaluación o acreditación. Por ello, es más útil pensar en un aprendizaje vital en un sentido amplio, vinculado fundamentalmente al enfrentamiento y conocimiento de situaciones nuevas, de cambio.

Aplicando esta idea de aprendizaje vital en la vejez al texto leído y a la película vista, tomado como caso, lo que interesa desde el punto de vista del proceso de aprendizaje grupal de este taller es que a partir de estas conjeturas y preguntas iniciales lanzadas desde la coordinación, las respuestas y observaciones que surgieron fueron algo así como piezas de un rompecabezas que tratamos de armar entre todos.

Al cierre del trabajo en subgrupos y plenaria, la coordinación del taller devolvió algunas ideas surgidas del grupo, incorporando sus propias reflexiones. Muchos de los participantes reconocieron esas piezas de



rompecabezas y relacionaron los rasgos y conductas del personaje de la película no sólo con los de los viejos a los que atendían, sino también con experiencias familiares y aún personales. El personaje que representaba la vejez, así como sus posibilidades de aprender, de cambiar en algo, aún en una situación vital que pareciera oponerse a ello, fueron reconocidos por el grupo como significativos.

Todo aprendizaje significativo incluye a otros, se da con otros, sobre todo tratándose de los niños y los viejos. Es una interacción, un encuentro, un hecho afectivo-social. El complejo tema del aprendizaje de la vejez tiene múltiples dimensiones. La coordinación puntualizó que abordamos sólo algunas de ellas desde un punto de vista psicológico centrado en un enfoque interaccional que, con respecto al aprendizaje privilegia el proceso de interacción entre los seres humanos, como ocurre en toda conducta humana.

Hay parámetros culturales e histórico-sociales que nunca debemos

perder de vista. El personaje y el contexto que hemos visto y leído pertenecen a un momento y una sociedad definida. La película es de 1956 y el texto analítico es de 1975, en su versión original. Bergman, el director de la película, es sueco y ubica su obra en la sociedad europea, protestante, nórdica, desarrollada, con un verdadero estado de bienestar; el personaje es un médico retirado viudo y sin problemas económicos. Es nuestra tarea pensar y discernir sobre qué aspectos pueden limitarse a esos parámetros culturales, nacionales, de época y aún de clase social. Qué aspectos remiten a problemas y conflictos psicológicos que pueden considerarse válidos en nuestro contexto y situación de trabajo en la atención a la vejez.

En nuestro trabajo con viejos y para ellos, son ellos mismos nuestro criterio de realidad y de calidad. Al mismo tiempo, son nuestros mayores, nuestros pacientes, nuestros alumnos, nuestros maestros y nuestros principales evaluadores.

Trabajar con los viejos y para ellos.

En esta parte del taller se planteó un tema de elaboración. Es decir, que genera el tópico a discutir y surge espontáneamente de acuerdo al momento emocional del grupo. En esta ocasión, el tema para los participantes fue nuestra actitud hacia los viejos. Abordamos en profundidad el problema de nuestras dificultades y limitaciones para entender y comprender el mundo existencial, la psicología y las necesidades de los viejos. Con la finalidad de impulsar esa reflexión la coordinación del taller planteó un conjunto de hipótesis que provienen de diversas fuentes: desde la experiencia práctica como trabajador de la salud mental y de la educación, hasta la teoría psicoanalítica y el enfoque interaccional, que el grupo sometió a discusión y reformuló, partiendo de su propia experiencia de trabajo con los viejos:

- Las fuentes de nuestras resistencias, generalmente inconscientes, frente a los viejos, son muy diver-

sas: van desde lo cultural, social e institucional hasta lo personal. En el término *resistencia* se incluyen nuestras tendencias y actitudes, moldeadas desde cada historia familiar particular y nuestras *figuras primarias*, que son aquellas con las cuales todo ser humano realiza sus primeras interacciones vitales y psicológicas en sus primeros años de vida. Estas intensas interacciones primarias o tempranas van moldeando su personalidad básica, marcando su manera, su modo o disposición de vincularse con otros en su vida futura. Generalmente las figuras primarias son la pareja parental, los padres.

- En el nivel psicológico inconsciente, nuestra *aceptación-rechazo* hacia ellos está determinada, en última instancia, por nuestra capacidad de aceptar con madurez un hecho inevitable: nuestro propio envejecimiento, con todo lo que implica en cuanto a enfermedad, invalidez, soledad y muerte. Diríamos que, en general, aquellos que más niegan o reprimen esta realidad más tienden a rechazar, alejarse o desvalorizar a los viejos. La sabiduría popular lo desplaza al diálogo del vivo con la calaca: “como te ves, me vi; como me ves, te verás”. Shakespeare lo expresó de modo brillante en las reflexiones del joven y sombrío Hamlet con la calavera de su querido Yorick. Como los pintó Goya y los pensó Freud, los viejos son un poco como la calaca para los que creemos que no lo somos y evitamos asumir que lo seremos. Por ello, a menudo los viejos enfrentan nuestro rechazo inconsciente. Y sin duda lo perciben.
- No se trata de que estos miedos básicos existan en algunas perso-

nas y en otras no: en mayor o menor grado existen en todas, sean o no concientes. Lo que varía mucho es el nivel de conciencia de ello, la flexibilidad o rigidez, la variedad de mecanismos de defensa inconscientes que inevitablemente usamos frente a esos miedos. Estos dos conceptos que provienen de la teoría psicoanalítica: ansiedades o miedos primarios y mecanismos o procesos defensivos, son útiles para percibir este fenómeno.

Como responsables de las actividades frente a un grupo de viejos, la comprensión y reconocimiento de nuestras resistencias, de esos miedos básicos, así como la capacidad de aceptar nuestro propio envejecimiento, puede ser de utilidad para intentar ver lo que nos pasa, lograr cierta mirada interior. Eso nos puede servir enormemente para “limpiar la len-



te y enfocar”, para poder ver y escuchar mucho mejor a ese grupo y a las personas que lo forman, con sus motivaciones y necesidades propias. Personas que merecen y deben ser respetadas y atendidas. Frecuentemente, no podemos verlas ni escucharlas bien porque las cubren nuestras motivaciones y necesidades o las de la institución. Y dicho sea de paso, también a menudo confundimos estas dos últimas.

Además de conocer lo anterior, es esencial reconocer nuestras propias limitaciones y recursos personales y de formación, así como tener clara la tarea que nos proponemos. Sólo entonces podremos pensar en las alternativas inmediatas, tácticas o técnicas, para resolver problemas que inevitablemente surgen en esta tarea. No hay receta mágica que nos ahorre enfrentar lo anterior. Trabajar con los viejos puede dar grandes satisfacciones y también duele si no estamos anestesiados, si estamos involucrados con nuestro trabajo y con ellos. Es mejor aceptar ese dolor, pensar lo que sentimos y sentir lo que pensamos, para poder aprender de nuestro trabajo y también de los viejos.

¿CON QUÉ GRUPOS TRABAJAMOS? La pregunta con la que iniciamos la última parte del taller contiene a su vez dos interrogantes que explicitamos: ¿cuál es nuestra tarea, los objetivos concretos de nuestra intervención educativo-grupal en cada caso? Y, ¿qué tanto conocemos a nuestros grupos? A partir de estas preguntas, los participantes definieron cuatro tipos de grupos con los que trabajaban y luego se dividieron en equipos por tipo de grupo para profundizar en ambas preguntas. Finalmente, expusieron en pleno sus reflexiones, recibiendo de ella su retroalimentación, que incluía propuestas y puntuaciones desde la coordinación. En apretada síntesis:

Los grupos de diabéticos e hipertensos

Configuran un tipo particular de grupo de aprendizaje, el de educación para la salud. A su vez, en este campo se ubican dentro del tipo de grupo de pacientes crónicos, en los cua-

les el objetivo es que desarrollen un papel más activo respecto de su enfermedad, que dejen de ser *pacientes*, pasivos y dependientes frente a la atención médica, para ser *actuales*, en el sentido de manejar información sobre la enfermedad y su cuerpo, así como las medidas de autocuidado. Se trata, entonces, no tanto de dar información, sino de lograr un cambio de actitud respecto de sí mismos, que incluye ser más activos y aprender a vivir con, *con-vivir* esa enfermedad. En otros términos, la autoestima se vincula necesariamente con el cuidado del propio cuerpo. Podríamos decir que aquí se combate el *beneficio secundario de la enfermedad*: pasar de la queja al autocuidado responsable. Psicodinámicamente recordamos que en toda enfermedad, pero en particular las crónicas, se desarrollan tres procesos vinculados: regresión, agresión y depresión. En este tipo de grupos, la identificación con el otro y la emulación son poderosas palancas psicológicas para el aprendizaje hacia el cuidado autónomo y la salud.

Los grupos de aprendizaje de una habilidad o capacidad específica

En estos grupos específicos son mucho más importantes las motivaciones secundarias, que pueden no ser concientes para los participantes, y que los coordinadores u organizadores de la actividad no deben perder de vista. Para nosotros lo que importa no es que tal o cual participante aprenda bien inglés o carpintería, sino el valor terapéutico-didáctico de tres placeres: el *placer funcional*, asociado a estar en actividad, manual o intelectual que a menudo se vincula al *placer social* de realizarla, estar y hacer con otros y el *placer de aprender*, de comprobar que aún se está en condiciones de hacerlo. Estos tres aspectos confluyen a menudo en una notable mejora de la autoimagen y, por lo tanto, de la calidad de vida.

Los grupos en comunidad, orientados a la promoción de la salud integral con un enfoque preventivo y social

En este sentido se orientan diversas actividades lúdico-sociales, deporti-

vas, educativas o culturales. Una actividad que se ha revelado particularmente eficaz aquí es la práctica colectiva de disciplinas o artes tales como el *tai-chi*, que en China es muy extendida y actualmente la practican en lugares abiertos sobre todo personas mayores. Otros aspectos de las artes o caminos (senderos, *do* en japonés), de la salud vinculados a la filosofía oriental, como la dieta, el masaje, la acupuntura y los ejercicios han demostrado una gran utilidad para la promoción de la salud integral de los adultos mayores desde una perspectiva holística.

Los grupos para cuidar a los ancianos más deteriorados, generalmente en los asilos

Este último tipo de grupo fue el que se abordó con más brevedad. Más allá de la falta de tiempo, quizás lo fue así por ser precisamente el más difícil afectivamente. Sólo pudimos dejar planteadas tres reflexiones finales, vinculadas a esa tarea tan cercana con esa situación límite que es la muerte: primero, que precisamente por esa dificultad es doblemente útil la modalidad de trabajo en grupos de tipo Balint, que consisten en grupos periódicos, es decir, que se reúnen con cierta periodicidad y en los que quienes atienden viejos pueden compartir lo que les pasa, hablar abiertamente de las dificultades que enfrentan en su trabajo así como de su estado de ánimo al respecto. Por otro lado, se subrayó la utilidad de incorporar en nuestra formación conocimientos y aprendizajes de una rama que en México comienza a desarrollarse: la tanatología. Finalmente, usar un principio básico comprobado repetidas veces en situaciones límite: el valor humano y terapéutico de la actividad y la actitud de cuidarse entre iguales.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. La actividad formativa se vuelve más compartida, participativa, productiva y estimulante cuando creamos las condiciones para que sus participantes puedan vincular (conectar) los aspectos teórico-conceptuales, ya sea que se apor-

ten desde la coordinación o desde el mismo grupo, con situaciones vividas por los participantes en su vida personal y/o en su trabajo educativo. Tratar de crear esas condiciones es esencial, porque los momentos en que se producen o se descubren esas conexiones no sólo son vividos con placer, sino que operan como dinamizadores o catalizadores de la productividad grupal.

2. En todo trabajo educativo, el trabajo solitario y empírico a menudo termina convirtiéndose en una fuente de repetición y desvalorización inconsciente de esa actividad. En condiciones difíciles como las que hemos revisado y que impone el trabajo con viejos, suele agregarse la desmotivación y el deterioro anímico. A su vez, esa situación puede llevar a dos senderos que se bifurcan, aparentemente opuestos: por un lado el recurso de la *anestesia afectiva*, del extrañamiento y distanciamiento defensivo respecto de ellos y sus condiciones de existencia incluyendo la muerte, siempre negada. Y por otro, la idealización de nuestra tarea, el desconocimiento de sus límites y el sobre involucramiento personal. Sin duda este último sendero tiene otras dimensiones éticas, pero suele deslizarse hacia *el apostolado* que tan a menudo se deposita en los trabajadores de la salud y de la educación, bajo la túnica de la abnegación y el servicio. Esto último obstaculiza el análisis riguroso, compartido y necesario de las condiciones y los límites objetivos y subjetivos de nuestro trabajo. Los talleres formativos realizados con compañeros que comparten una tarea educativa son espacios ideales para estimular ese análisis, necesariamente crítico y autocrítico.

3. En las difíciles condiciones del trabajo con viejos que hemos reseñado, se vuelve doblemente útil lo descubierto y señalado por Mi-

chael Balint a mediados del siglo pasado, respecto a los médicos que atendían enfermos terminales de cáncer. Balint organizó grupos periódicos en los que esos médicos podían compartir lo que les pasaba, hablar abiertamente de las dificultades que enfrentaban en esa dura tarea y de su estado de ánimo. A partir de este trabajo de grupo observó que sus participantes podían enfrentar mejor esas dificultades, manejar mejor su estado anímico y atender mejor a sus pacientes. Lo mismo ocurrió repitiendo la experiencia con personal de enfermería. Más allá de la diferencia de situaciones o de la especificidad propia de cada campo (salud y educación), la experiencia de los grupos Balint tuvo proyecciones que creemos fundamentales en un trabajo formativo como el que nos ocupa. Subraya la importancia de incluir aspectos subjetivos que a menudo son negados u olvidados por las instituciones por razones muy fuertes. E ilustra lo que afirmaba José Bleger, uno de los fundadores de la escuela de psicología social de Buenos Aires y de la teoría y técnica de los grupos operativos: todo proceso educativo, en la medida en que es verdadero, tiene también aspectos terapéuticos.

4. Más allá de desarrollar tal o cual tema o contenido puntual de un programa, los talleres formativos como el reseñado apuntan a *dejar temas abiertos*, a explicitar emergentes, puntos de urgencia e intereses colectivos referidos a una tarea compartida, ubicándose en una perspectiva de verdadera educación permanente y formación continua. En nuestro taller, el caso es abrirse y conocer la tanatología, o de reunirse sin convocatorias de superiores entre compañeros que comparten tareas para discutir casos y hacer seguimiento de grupos atendidos. En talleres anteriores, profesores de preparatoria llegaron a convencerse por sí mismos de la necesidad de empezar

a hacer un esfuerzo conjunto y sistemático para conocer mejor a los adolescentes con los que trabajaban y a organizar actividades para ello. A menudo las actividades formativas son invocadas y organizadas por autoridades fugaces que ejercitan recursos y presupuestos que se esfuman y cada vez son más escasos. Se trata de empezar a romper el círculo de repetición, pasividad y dependencia para asumir, desde el trabajo compartido colectivamente, la tarea de la formación para valorizar en el mejor sentido ese trabajo y a quienes lo realizan ante sí mismos y ante quienes lo dirigen: las personas a las que atienden y educan. □

Lecturas sugeridas

BERGMAN, INGMAR (Director), 1956. *Fresas silvestres*, película, Suecia. www.blockbuster.com www.librosyarte.com.mx

ERIKSON, ERIK, 1986. "Reflexiones sobre el ciclo de vida del Dr. Borg", en *La adultez*, Fondo de Cultura Económica, México. www.fce.com.mx e-mail: ventas@fce.com.mx

Información sobre grupos Balint: DE BENEDETTI, CRISTINA, ESTER BEKER, HAYDÉE ANDRÉS, 1999. "El grupo Balint en la formación de formadores", revista *Claves*, N° 15-16; segundo semestre; Año IX. Buenos Aires. www.revistaclaves.8k.com http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/el_grupo_balint.htm



La brevedad es el alma del ingenio.

*William Shakespeare, dramaturgo y poeta inglés,
1564-1616.*

LA CAPACITACIÓN ARTESANAL EN LA FORMACIÓN DE INSTRUCTORES

Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE

Dalila López Salmorán

CONAFE / México
dalilopz@yahoo.com.mx

Santiago Rincón Gallardo Shimada

CONAFE / México
sshimada@conafe.edu.mx



INTRODUCCIÓN. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública con patrimonio propio, encargado de ofrecer educación básica a las comunidades rurales que por su situación de lejanía y dispersión no pueden ser atendidas por los servicios educativos regulares. A partir del decreto presidencial de 1993, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria, el CONAFE empezó a diseñar un modelo educativo para dar

atención a los estudiantes egresados de primaria.

El modelo debía tomar en cuenta las circunstancias de las comunidades rurales (población con rezago educativo, jóvenes integrados al sostenimiento económico de la familia, diversidad de intereses y necesidades educativas), donde resultan inviables los modelos educativos rígidos o ajenos a los intereses de la población. La competencia para aprender por cuenta propia a través de codificaciones escritas se presentó como un pro-

pósito concreto que definía la oferta de los Centros de Posprimaria Comunitaria Rural: teniendo los medios de información y el apoyo docente adecuados, un estudiante que aprendiera a aprender podría hacer con esta capacidad lo que él juzgara conveniente (prepararse para presentar exámenes para certificar algún grado escolar, aprovechar la nueva destreza para impulsar proyectos de transformación comunitaria, convertirse en promotor educativo, aprender con la pura finalidad de aprender, etcétera).

Este propósito daba cabida a cualquier miembro de la comunidad interesado en aprender, no sólo a los jóvenes egresados de primaria.

Los criterios que definen que un estudiante aprende por cuenta propia son los siguientes: que descubre su propio interés, confía en su capacidad, valora lo que sabe y lo aprovecha para entender, se siente capaz de aprender lo que desconoce, toma en cuenta el contexto de los materiales de estudio (la perspectiva, la intención, la temporalidad), dialoga con los autores, se esfuerza por entender siempre, toma distancia de lo que estudia, controla su proceso de aprendizaje, busca apropiarse del conocimiento, se autoevalúa, se entusiasma por seguir aprendiendo con autonomía, demuestra públicamente lo aprendido y acepta que el conocimiento es provisorio.

En esta perspectiva, la metodología para la formación en el estudio independiente es:

- Hacer que aflore lo que saben de antemano, ya sea para anticiparse a lo que encontrará en un texto o para descifrar aquello cuya comprensión presente dificultades.
- Ampliar el contexto de la lectura: el eje que en la lectura está siguiendo el autor, resaltar las ideas que hasta entonces ha expuesto, así como las fuentes de información sugeridas para consulta (artículo, libro, revista).
- Buscar las preguntas que los ayuden a deducir la respuesta: parte del arte de la tutoría está en diferenciar lo que el estudiante puede deducir con el contexto adecuado y lo que conviene decirle de manera directa.
- Orientar la detección de errores y la autocorrección.
- Guiar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

El concepto de aprendizaje por cuenta propia y su respectiva metodología de trabajo se enmarcan dentro de una concepción de aprendizaje que considera que *entender* es un fenómeno cultural, en el sentido de que cada uno aprende a partir de lo que es y sabe. En el interés del estudiante

está involucrado lo que desconoce, pero también lo que ya sabe. De la misma manera, el desarrollo de las destrezas académicas para aprender por cuenta propia es particular en cada estudiante. Esta concepción conduce evidentemente a una relación de aprendizaje personalizada.



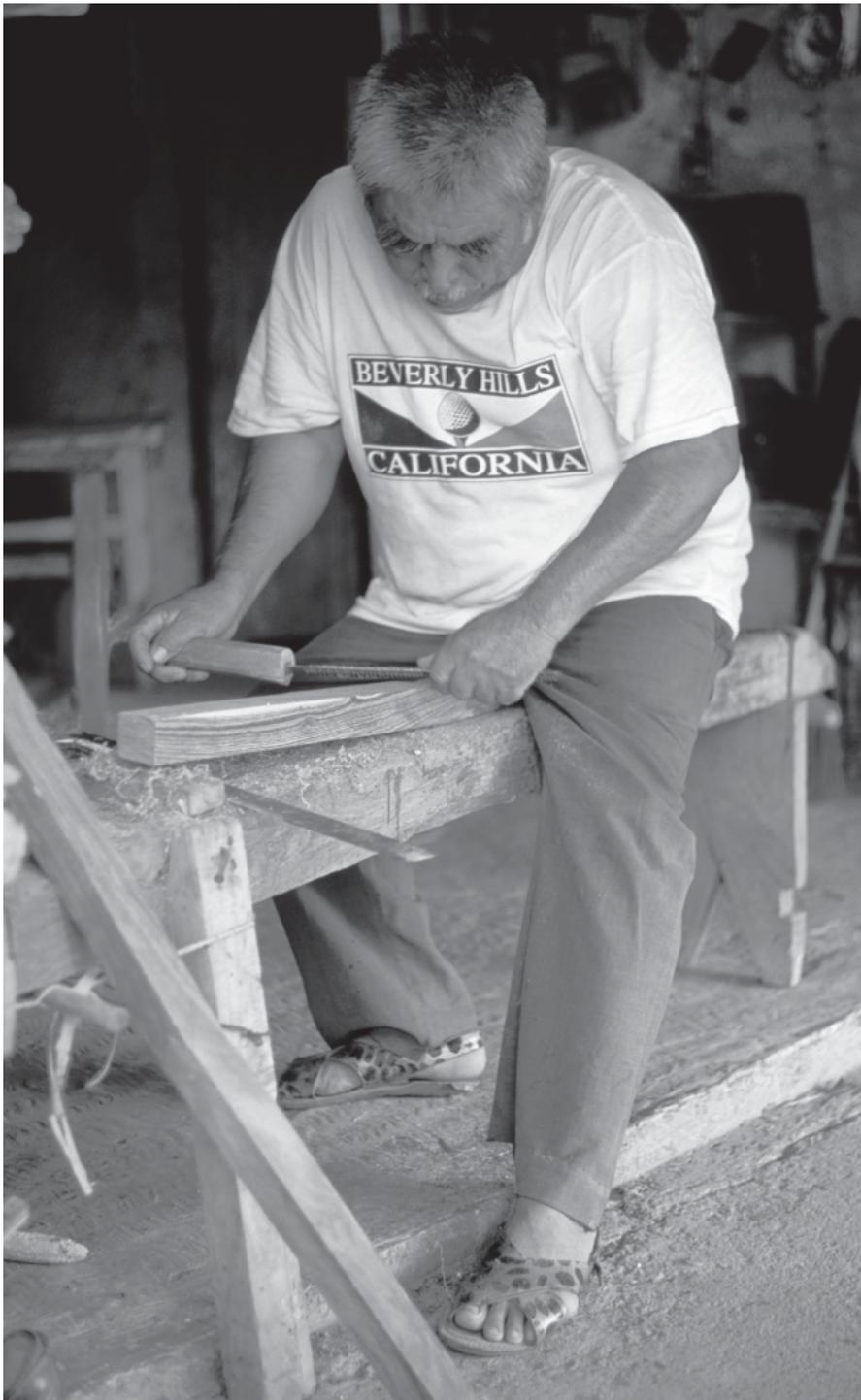
ACTIVIDADES. Considerando todo lo anterior se llegó a determinar tres condiciones para el aprendizaje por cuenta propia: interés del aprendiz, medios de información y una tutoría que desarrolle las estrategias que el estudiante particular necesita para dialogar con los autores. El interés del estudiante está asegurado, pues preguntarse sobre lo que lo rodea es una característica inherente al ser humano. Para facilitar el acceso a la información los centros de posprimaria se equiparon con una biblioteca básica de textos originales de las diversas disciplinas y con libros de texto de secundaria, así como con equi-

po electrónico para agilizar el intercambio de información. El desafío principal ha sido la formación de los instructores encargados de la tutoría que ofrecen los centros.

Los instructores de posprimaria se escogen de entre los antiguos instructores del CONAFE: muchos del medio rural que prestaron su servicio educativo durante un año o más como maestros de preescolar o primaria a cambio de una beca que les permitió seguir estudiando y que regresan una vez terminada su preparatoria con la intención de ganarse una nueva beca para estudiar el nivel superior. Si bien estos instructores cuentan con experiencia docente, acrean deficiencias en lectura con sentido, escritura clara y expresión oral estructurada. Además, la capacitación que con anterioridad habían recibido no tenía como propósito que desarrollaran hábitos y estrategias para aprender en forma autónoma.

La intención de ofrecer tutoría personal para desarrollar la competencia de aprender por cuenta propia, considerando las necesidades de capacitación de los instructores, condujo al equipo de asesores centrales encargado del modelo a enfocar su trabajo fundamental en la capacitación. Desarrollar la capacidad para aprender por cuenta propia ha tenido un doble beneficio: subsanar las deficiencias académicas de los instructores y asegurar un apoyo realista y efectivo de éstos a los estudiantes. Bajo el principio de que nadie da lo que no tiene, a pesar de que se le apoye con materiales, guías y manuales, la condición para ser un tutor en el aprendizaje autónomo es haber sido primero un estudiante que aprende por cuenta propia.

Después de un proceso de ensayo y error encaminado a formar al instructor para que se convierta en un estudiante autónomo y que de este modo pueda desarrollar esa competencia en sus estudiantes, llegamos a articular una forma de trabajo a la que pusimos el nombre de *capacitación artesanal*, entendida esta, en primer lugar, como opuesta a la capacitación homogénea o en serie. La diversidad



de intereses, edades, antecedentes escolares y contextos de los participantes en los Centros de Posprimaria, obligan a prescindir de las conferencias y las clases, pues éstas suponen un cúmulo de conocimientos y un contexto comunes en el auditorio. Más aún, suponen, implícita o explícitamente, que todos aprenden de la misma manera. Por elevado que sea el nivel de dominio y la claridad de quien las lleve a cabo, las prácticas de

enseñanza en grupo no garantizan que todos aprendan.

La capacitación que denominamos artesanal no se limita a la preparación para brindar el servicio. La formación del docente en el aprendizaje independiente rebasa la mera labor como instructor de posprimaria y se convierte en un aporte valioso para su propio proceso de aprendizaje. La competencia de manejar los textos para abrirse al diálogo con los

autores rebasa la pura comprensión de un tema particular y se convierte en una facultad que lo acompañará siempre. No se requieren discursos para convencer al docente sobre lo valioso del aprendizaje independiente. Basta que lo haya vivido para que reconozca su riqueza.

En la capacitación artesanal no se dice al instructor lo que debe hacer; se busca que primero viva, como estudiante, la experiencia de la asesoría. De esta manera, el primer referente, y el de mayor impacto que adquieren los instructores sobre la labor que desempeñarán, es la tutoría que reciben como estudiantes. En la medida en que el instructor asesora a otros, enriquece tanto el dominio del material que estudió como las estrategias de tutoría. La forma en que se le capacita es, entonces, la misma en que se espera que él trabaje con sus estudiantes. La cadena continua que une la misma forma de trabajo: ser estudiante independiente antes de capacitar a otro en el aprendizaje por cuenta propia, desde la asesoría central (algo que al inicio resultaba novedoso era que los asesores centrales también recibían tutoría) hasta los centros de posprimaria es uno de los aportes fundamentales de este proyecto al quehacer educativo. El estudio de textos comunes desde la asesoría central hasta los estudiantes de los centros de Posprimaria hace posible detectar criterios concretos de seguimiento con los que puede encontrarse en qué momento se rompe la cadena (si en la capacitación a equipos locales, a instructores, o en la intervención de éstos con sus estudiantes). Pero sobre todo, en la cadena de capacitación se mantiene el modo de relación maestro-aprendiz que hace posible el aprendizaje por cuenta propia.

RESULTADOS. Después de tres años de operación (1997-2000), pudimos probar que la capacitación artesanal de la posprimaria logró eliminar la distancia entre el diseño y la ejecución del modelo. Desde que se inició el trabajo en las comunidades el impacto fue muy positivo. El entusiasmo

de los estudiantes por la novedad de elegir sus temas de investigación, la autoconducción del proceso de investigación y la seguridad que en poco tiempo adquirirían para hablar en público y la asistencia regular de gente de todas las edades mostraban que el modelo era de relevancia y pertinencia para las comunidades más alejadas. Sin embargo, quedaba pendiente asegurar la calidad de la tutoría, pues si bien los logros eran relevantes, en las experiencias de aprendizaje quedaban huecos en el rigor académico con que se leían los textos, sobre todo cuando éstos no eran del dominio del tutor. Después de que cada miembro del equipo de asesores centrales encargados del proyecto estudió el material del área que le resultaba más ajena para demostrar su capacidad de aprender por cuenta propia, vislumbramos que para conseguir la profesionalización de la práctica del tutor era necesario acotar la oferta de tutoría a los materiales que había demostrado dominar

estudiándolos por cuenta propia. El resultado fue el catálogo de ofertas de aprendizaje independiente.

El catálogo de ofertas de cada figura docente en posprimaria, desde los asesores centrales hasta los instructores, está constituido por textos representativos de los lenguajes académicos básicos (literatura, ciencias, historia y matemáticas), entre los que se incluyen textos en inglés que permiten aprender de manera refleja la estructura del español. De un menú general de textos, cada asesor selecciona algunos de cada área, y ofrece a los equipos de asesores los textos que ha demostrado dominar, lo mismo hacen ellos con los instructores y estos con los estudiantes. La continuidad en el estudio permite ampliar el catálogo. El supuesto es que una vez que se logra aprender por cuenta propia en estas áreas, es posible el aprendizaje, también por cuenta propia de cualquier tema. Lo relevante del catálogo de ofertas es que sustancialmente se ofrece la experiencia

de haber estudiado por cuenta propia los textos y, en consecuencia, la capacidad para hallar el sentido de éstos así como los criterios para evaluar su comprensión, lo cual permite guiar con certeza al estudiante. La oferta está, entonces, amparada en el profesionalismo de la intervención del docente.

Aun cuando la construcción del catálogo es una práctica continua, la variedad de intereses entre los estudiantes puede rebasar en poco tiempo la oferta del instructor. El catálogo de ofertas es punto de arranque para una tutoría de calidad y su limitación inicial no resulta muy relevante en tanto que se mantiene un rango suficiente de elección. El trabajo con el catálogo posibilita la apropiación de las destrezas y los lenguajes académicos básicos. Con éstos, el estudiante adquirirá la capacidad para investigar lo que le interese, aun cuando se trate de un tema que no sea del dominio del instructor. Por otro lado, a través del trabajo con el catálogo



de ofertas el instructor adquiere estrategias de tutoría que le permitirán, más adelante, asesorar en el estudio de cualquier tema de interés.

Un valor agregado del catálogo de ofertas es que genera que los estudiantes sean potencialmente tutores, pues al hacer un recuento de sus propias dificultades en la comprensión de una lectura particular, así como de las estrategias que le fueron útiles para sortearlas, no sólo se apropia del tema de estudio sino que tales estrategias lo dejan en condiciones para asesorar a otro en el estudio de aquello que él ya aprendió.

El dominio que el tutor tiene del material que ofrece al estudiante promueve una tutoría minuciosa en la revisión y guía del estudiante. Esto brinda al que se inicia como tutor estrategias de tutoría concretas y criterios de revisión específicos. Con esto, el tutor puede detectar en el estudiante los problemas y logros concretos de aprendizaje independiente en la medida en que ve en ellos el reflejo de las destrezas de aprendizaje independiente que él mismo desarrolló. En tanto que el tutor vaya depurando, a partir de la reflexión acerca de su proceso y el de los estudiantes, los criterios de evaluación, podrá brindar a cada estudiante una asesoría más eficaz, pues sabrá con mayor tino cuál es el apoyo específico que cada uno requiere. En eso reside la calidad de su intervención.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

El esquema de capacitación artesanal a través de un catálogo de ofertas es el siguiente:

1. Preparación de la capacitación. Durante dos meses aproximadamente, los asesores centrales eligen textos representativos de los lenguajes académicos básicos, cuya comprensión implique un desafío. Cada miembro del equipo central estudia los textos seleccionados con el apoyo de sus colegas y muestra a través de productos escritos y presentaciones públicas el dominio del material.

2. Capacitación intensiva a equipos estatales. Cada asesor central ofrece a un grupo de asesores estatales tutoría sobre los textos que estudió por cuenta propia y demostró dominar. En esta capacitación se tiene especial cuidado en que los aprendices registren las estrategias de comprensión de los textos y las estrategias de tutoría que el asesor central usó para asegurar el aprendizaje. Una vez que los aprendices demostraron dominar el material, también a través de escritos y presentaciones públicas, ofrecen tutoría sobre el mismo a sus colegas. El asesor central registra la tutoría y hace sugerencias encaminadas a mejorar las estrategias que fueron implementadas por el aprendiz de tutor. De este modo todos son estudiantes y tutores a la vez.

3. Capacitación intensiva a instructores. Esta fase de capacitación dura aproximadamente de seis semanas, en la cual se reproduce el mismo esquema utilizado en la capacitación de los equipos locales. Los equipos estatales tienen libertad para complementar esta capacitación con talleres.

4. Capacitación permanente. Se ha establecido un mecanismo de estudio llamado tutoría a distancia mediante el cual después de la capacitación intensiva se continúa el estudio de textos de los lenguajes básicos aprovechando los medios de comunicación a distancia para dar respuesta a dudas y para revisar los productos escritos. A través de la tutoría a distancia, los asesores centrales y locales continúan incrementando su catálogo de ofertas para poder seguir ofreciendo tutoría. Los instructores tienen reuniones periódicas, mensuales o bimestrales, en las que se hacen demostraciones del dominio de los textos, se recibe tutoría presencial y se comentan las dificultades que han encontrado al trabajar el material con los estudiantes.

5. Debido a que en la capacitación artesanal mediante un catálogo de ofertas se comparten destrezas, no únicamente contenidos, se estable-

cen vínculos que permiten dar seguimiento a la cadena de capacitación; el resultado, como ya se comentó, es eliminar la distancia entre diseño y ejecución y asegurar la calidad del apoyo docente. □

Lecturas sugeridas

CÁMARA, GABRIEL, 1999. *Posprimaria Comunitaria Rural, El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, CONAFE, México.

CÁMARA, GABRIEL Y DALILA LÓPEZ, 2001. *Tres años de Posprimaria Comunitaria Rural*, CONAFE, México.

LÓPEZ DALILA Y SANTIAGO RINCÓN GALLARDO, 2003. *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en posprimaria*, CONAFE, México.

CÁMARA, GABRIEL, 2003. *Learning from life in Mexican Rural Communities. The CONAFE postprimary centers*, CONAFE, México.

www.conafe.edu.mx

o con los autores:

Río Elba 20 Col. Cuauhtémoc, C.P. 06500, Delegación Cuauhtémoc, México, D.F.



Hay cosas que, para saberlas, no basta con haberlas aprendido.

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

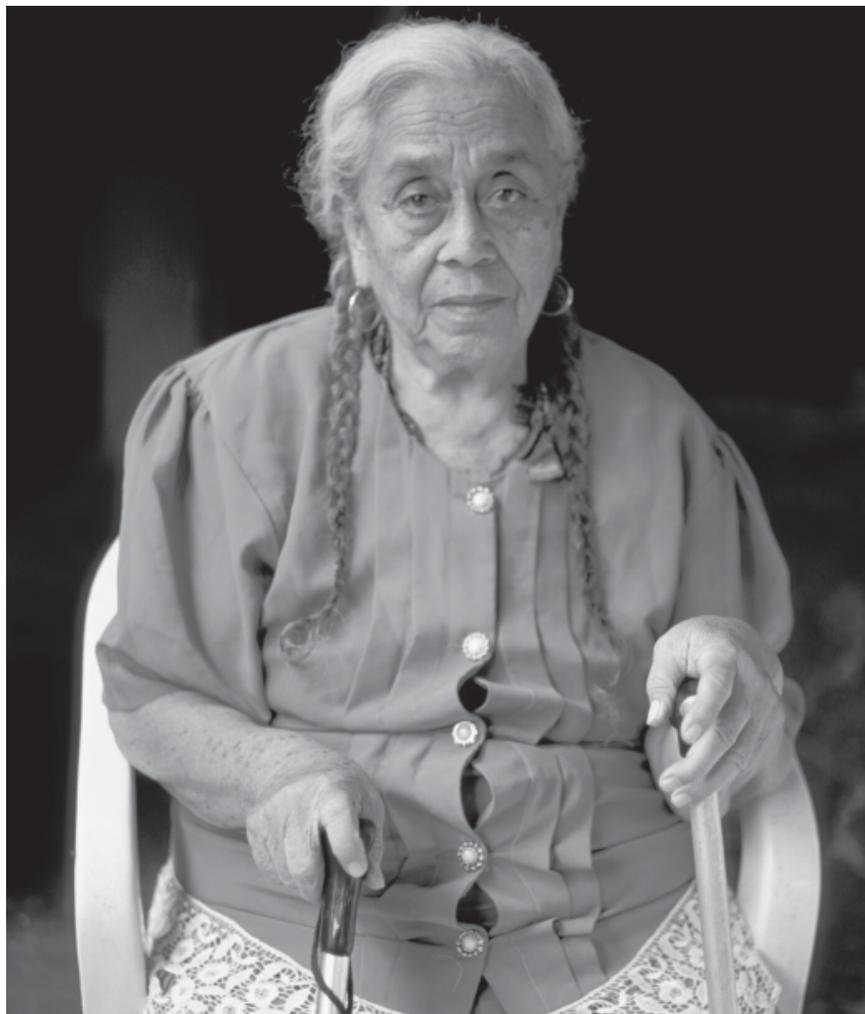
Lo bien dicho se dice presto.

Baltasar Gracián, literato y religioso español, 1601-1658.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Lesvia Rosas

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C. / MÉXICO
dasha49@tutopia.com



INTRODUCCIÓN. La experiencia que comparto a continuación se inició en Jalisco, México, en 1999, en el marco de la elaboración de una propuesta de educación básica para personas jóvenes y adultas. La finalidad de dicha propuesta fue atender a la población de ese estado que no había podido concluir los estudios de educación básica, o que no había tenido la oportunidad de asistir a una escuela. Estos sectores constituían entonces casi el 50 por ciento de la población adulta de Jalisco.

El proyecto para el diseño de la propuesta educativa y la propuesta misma, fueron elaborados por un grupo de

investigadores del Centro de Estudios Educativos, A.C., en convenio con el gobierno del estado de Jalisco. Se trata de una propuesta compleja, que involucró cinco componentes: el *pedagógico*, que se consideró el central; el de *formación*, que consideró la formación de los educadores y de todo el personal que participara en la experiencia; el *operativo*; el *administrativo* y el de *evaluación y seguimiento*. Este último estaría a cargo de la evaluación, acreditación y acompañamiento a las actividades educativas.

Para el propósito de este escrito me referiré sólo a la etapa de formación de los educadores, que fue la única

en la que participó el Centro de Estudios Educativos, A.C. En ella se llevaron a cabo dos actividades paralelas. Una de ellas fue la formulación de los principios básicos que sustentarían la propuesta: se determinaron los grandes ejes que le darían estructura al currículo así como los niveles que podría abarcar. La otra fue el diseño y la realización de un diagnóstico de las necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas, diagnóstico que contemplaba la recopilación de información acerca de todos los apoyos educativos que pudieran encontrarse en las comunidades en las que se trabajaría y la recuperación de saberes de los jóvenes y adultos sobre los tres ejes constitutivos del currículo que son: matemáticas, lenguaje oral y escrito y, convivencia.

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

- Considera a los jóvenes y adultos como personas con una experiencia de vida y un saber que pueden y deben tomarse como punto de partida para los nuevos aprendizajes que la nueva situación educativa les ofrezca.
- Supone que el educador de jóvenes y adultos debe estar preparado para establecer con ellos una relación pedagógica basada en un diálogo propiciador del desarrollo máximo de las habilidades necesarias para que los jóvenes y adultos tengan un mejor desempeño en su participación en la vida cotidiana.
- Considera que el educador deberá estar preparado también para propiciar la construcción del conocimiento entre los participantes en la experiencia educativa.
- Parte de un concepto integral del docente, como aquel que deberá estar preparado para participar, además del trabajo con el grupo, en la construcción del currículo y en el acompañamiento a los procesos educativos.
- Considera de gran importancia el acompañamiento a los procesos educativos, con la finalidad de apoyar tanto al docente como a los estudiantes.
- Concibe la enseñanza de nuevos conocimientos en forma integrada, centrada en los problemas y acontecimientos de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos.
- Se integra al proceso de la vida comunitaria en un doble sentido: considerándola como un ambiente educativo para los jóvenes y adultos y como el espacio en el que éstos podrán incidir para construir mejores condiciones de vida.
- Utiliza una variedad de medios de enseñanza con el propósito de complementar los materiales comúnmente utilizados (libros de trabajo y cuaderno de ejercicios), para que los participantes puedan trabajar con mayor flexibilidad, organización y alcance.

EL EDUCADOR DE JÓVENES Y ADULTOS. En los programas tradicionales la enseñanza para jóvenes y adultos se deposita en personas voluntarias que a cambio de su trabajo como alfabetizadoras y alfabetizadores o como maestras y maestros de educación básica reciben un salario magro; en esta experiencia, a diferencia de lo anterior, pensamos

que la educación de los jóvenes y adultos debe estar depositada en manos de personas preparadas para hacer ese trabajo y dedicadas a él.

Desde esta perspectiva el educador debe estar debidamente preparado para reconocerse como la persona que construye su práctica educativa y hace de ella una praxis que es capaz de recrear en el diálogo crítico y constructivo con otros educadores.

Para contribuir al propósito de apoyar a los jóvenes y adultos en su proceso de formación como personas, en este programa se percibió al educador como quien fundamenta su práctica educativa en una relación pedagógica que conduce no sólo a una apropiación del conocimiento que habrá de mediar entre él y los educandos, sino también a la construcción de un nuevo conocimiento.

El educador es también una persona que estudia e investiga en el ámbito de la educación con personas jóvenes y adultas para recrear continuamente la práctica educativa que construye y hacer de ésta una fuente de cuestionamiento y avance.

Partimos también de un concepto integral del educador de adultos, como aquel capaz de detectar las necesidades educativas de la población a la que va a atender, de fundamentar en ellas su práctica docente, de realizar un trabajo de acompañamiento y evaluación de los procesos educativos y de aportar a la construcción del currículo. Todo esto con la finalidad de que los educadores se integren a todo el proceso, desde la concepción misma de la propuesta hasta la tarea frente al grupo. Así, se rompe con la concepción técnica de que el maestro sólo tiene como tarea el estar frente al grupo.

Este concepto integral del docente permite que sea él mismo quien analice en forma crítica su trabajo, que detecte y demande sus necesidades de apoyo y de crecimiento profesional y realice cada vez mejor su función. De esta manera, la práctica educativa, además de ser su trabajo, será también un espacio de formación continua para sí mismo.

LA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES. Entendemos la formación como el proceso mediante el cual los seres humanos nos “...vamos constituyendo en personas, en la interacción con los otros, en la práctica social en la que cada uno participa” (Freire, 1996:98); es por ello que se promueve que los docentes integren a su proyecto de vida los conocimientos, habilidades y saberes necesarios para realizar su trabajo.

El proceso de formación de los educadores se consideró participativo e integral. Participativo, porque colaboraron en la elaboración de la propuesta. Integral, porque se esperaba que esta experiencia contribuyera en el crecimiento de sus capacidades, habilidades y conocimientos, pero sobre todo que les ayudara a crecer en su vocación como seres humanos.

También se consideró que la formación de los educadores, en tanto proceso, es permanente, lo que implicaba la necesidad de diseñar un sistema de seguimiento, acom-

pañamiento y evaluación. Este sistema difiere tanto en su concepción como en la operación de las tareas que comúnmente se asignan en los programas educativos al personal llamado *técnico* y que realiza funciones de *supervisión*. En este caso, se trata de una función paralela a la docente, que la observa y la acompaña mediante un diálogo pedagógico con los educandos y los educadores, con el fin de contribuir a su mejor desarrollo, allegándoles los materiales, apoyos y recursos que requieran.

Durante la etapa de formación, los educadores de jóvenes y adultos participaron en las siguientes actividades:

- El diseño del currículo.
- La ubicación geográfica de los futuros estudiantes.
- La identificación de sus necesidades de educación.
- La ubicación de todos los recursos disponibles para el desarrollo del programa educativo en los municipios en los que se trabajaría.
- La revisión de otras propuestas y materiales educativos que pudieran ser incorporados a la propuesta.

Durante las etapas posteriores, que corresponden propiamente al desarrollo del proyecto, participaron en:

- La conducción del proceso educativo en los grupos de estudio con jóvenes y adultos.
- El acompañamiento al trabajo de los grupos.
- El proceso de seguimiento y evaluación.

En el espacio educativo con los educadores que participaron en la experiencia se tomó muy en cuenta su bagaje cultural y sus saberes y conocimientos, de la misma manera que se haría, después con los jóvenes y adultos.

La formación de los educadores se hizo en dos partes:

La que llamamos *inicial*, que tuvo como objetivo generar una plataforma con los elementos teóricos y metodológicos necesarios para promover y coordinar procesos de enseñanza y aprendizaje de educación básica con jóvenes y adultos.

La que denominamos *formación continua* y que tuvo como objetivo dar continuidad y solidez a los elementos básicos de la formación inicial, pero centrada en las situaciones socioeducativas y didácticas de cada comunidad; en esta segunda parte se pretendía propiciar la búsqueda de soluciones a las necesidades y demandas específicas de los grupos de estudio. La formación continua se encomendó a quienes realizaban la tarea de acompañamiento a los procesos educativos.

Aquí sólo se describe la etapa *inicial*, la cual se desarrolló con base en un programa organizado en siete módulos:

1. Un módulo básico, en el que se trabajó sobre los aspectos generales de la propuesta educativa:

- Su concepción.
- Los principios pedagógicos que la sustentan.



–El joven y el adulto como sujetos participantes en el programa educativo.

–El concepto de educación de jóvenes y adultos.

–La evaluación y acreditación.

–Los materiales elaborados y en proceso de elaboración para los docentes y para los estudiantes.

–La organización y los procesos de gestión hacia el interior del programa.

–La relación con la comunidad.

Y seis módulos más, que los prepararon para participar de manera integral en el proyecto:

2. Elaboración de un diagnóstico de necesidades educativas de los jóvenes y adultos que no han tenido educación escolarizada o que no han terminado su educación básica. En este módulo se abordaron los siguientes temas:

–Cómo hacer un diagnóstico de necesidades educativas.

–Propósitos.

–Métodos de selección de muestras.

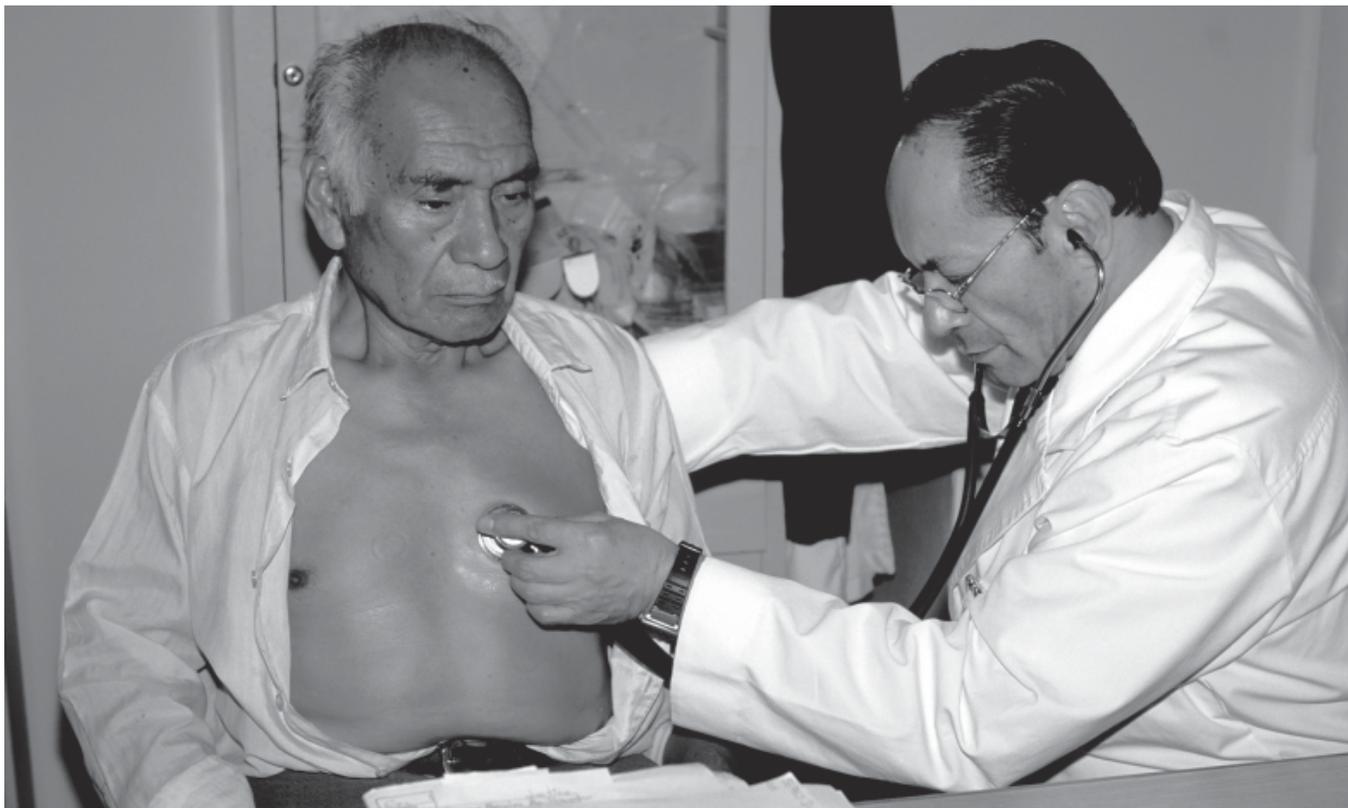
–Elaboración de instrumentos.

–Sistematización de los datos.

3. Elaborar el currículo para la educación de jóvenes y adultos.

–Concepto de currículo.

–Las necesidades educativas y el currículo.



- Los sujetos de la educación.
- La estructura del currículo.
- Los contenidos.
- La organización del programa.

4. *Desarrollar currículos para la educación de jóvenes y adultos.*

- Los grupos de estudio. La relación pedagógica.
- El desarrollo de las unidades. Las actividades. Los contenidos.
- La enseñanza integrada de la matemática, la lengua oral y escrita y la convivencia.
- La evaluación.

5. *Elaboración de materiales didácticos.*

- Selección de materiales idóneos.
- Elaboración de guías, fichas, antologías, videos, etc.

6. *Acompañamiento y evaluación de programas educativos para jóvenes y adultos.*

- Necesidad de acompañamiento y evaluación. Un concepto distinto al de supervisión.
- Técnicas de acompañamiento.
- La evaluación de los programas educativos.

7. *La elaboración de un proyecto educativo propio.*

- El concepto de proyecto educativo.
- El proyecto educativo, base de la formación continua.

- El proyecto educativo como sustento para el mejoramiento de la práctica educativa.

Los futuros educadores participaron en todos los módulos y al terminar se distribuyeron en las diferentes tareas, de tal modo que mientras un grupo se dedicaba a elaborar unidades de aprendizaje, otro grupo actualizaba el diagnóstico de necesidades educativas, otro trabajaba con los grupos de estudio y uno más se dedicaba al acompañamiento. Estas tareas eran rotativas, de tal forma que todos llegaron a tener la oportunidad de participar en cada una de ellas.

RESULTADOS. Dadas las características y las circunstancias del estado de Jalisco en el momento en el que se planteó este proyecto, fue posible contar con maestros recién egresados de las normales federales y estatales de la entidad y de las licenciaturas en educación primaria y preescolar para que se incorporaran como educadores de jóvenes y adultos.

La experiencia de trabajar con ellos fue sumamente rica, ya que al ir transitando por cada uno de los módulos tuvieron la oportunidad de recuperar lo aprendido en la Normal y de pensarse no ya como educadores de niños (para lo que habían estudiado), sino como educadores de jóvenes y adultos. Los conocimientos de su educación normalista constituyeron una buena base para abordar los temas de la educación de jóvenes y adultos y por otra parte, su juventud y el entusiasmo por empezar a trabajar como maestros ayudó mucho.

La etapa de formación fue intensiva, pues se hizo coincidir con el tiempo de vacaciones entre un año escolar y otro, de manera que ellos terminaron sus estudios en junio y en septiembre salieron los primeros a trabajar con los grupos de jóvenes y adultos mientras los demás se distribuyeron en las otras tareas para las que habían sido preparados.

Un elemento que también sirvió de gran apoyo fue que la Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco los consideró como maestros y no como alfabetizadores voluntarios, con todas las implicaciones laborales de ello.



RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. A partir de la experiencia vivida, afirmamos que es muy importante que se cambie el concepto de educador de las personas jóvenes y adultas en el sentido de que debe ser un profesional debidamente preparado, contratado y remunerado como tal, para realizar su trabajo.

2. Consideramos que tanto el gobierno federal como los gobiernos estatales que se interesen por abatir verdaderamente el problema de la gran cantidad de personas jóvenes y adultas que no han terminado su educación básica, deben hacer un gran esfuerzo por conjuntar todos los recursos posibles para lograrlo. En el caso de esta experiencia, se contó con la colaboración de los programas existentes de educación extraescolar y de educación de adultos, las escuelas normales y los directores de las áreas de educación básica de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco.

3. Es importante contar con profesionales de la educación para que se preparen como educadores de personas jóvenes y adultas, ya que poseen las bases necesarias para formarse como tales sobre todo si, como en este caso, acaban de terminar sus estudios.

4. Recomendamos ampliamente no descuidar el proceso de formación continua de los educadores de jóvenes y adultos. La investigación educativa ha demostrado que la docencia es una profesión que requiere de un acompañamiento tanto de los colegas como de otras personas debidamente preparadas para observar la práctica educativa, encontrar en ella las situaciones problemáticas, proponer soluciones y dialogar con los educadores y con los participantes en los grupos de estudio, así como con la comunidad. □

Lecturas sugeridas

MARTINIC, SERGIO, 1998. *El otro punto de vista: la percepción de los participantes de educación popular*, CIDE, Santiago, Chile.
www.cide.cl

e-mail: salvarez@cide.cl, bcancino@cide.cl

FREIRE, PAULO, 1996. *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores, México.

http://sigloxxieditores.com.mx

e-mail: ventas@sigloxxieditores.com.mx

CABELLO MARTÍNEZ, MA. JOSEFA (coord.), 1997. *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*, Ediciones Aljibe, Málaga, España.

www.edicionesaljibe.com

e-mail: aljibe@vnet.es

CASARES ARRANGOIZ, DAVID Y ALFONSO SILICEO AGUILAR, 1993. *Planeación de vida y de carrera*, segunda edición, Limusa-Noriega, México.

www.noriega.com.mx

e-mail: limusa@noriega.com.mx

ROSAS, LESVIA, 1996. "Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI, 2° trimestre, pp. 138-164, México.

e-mail: ceemexico@compuserve.com.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.,

Av. Revolución, 1291, Col. Tlacopac, San Ángel, Álvaro Obregón, C.P. 01040, México, D.F.



La disciplina es la parte más importante del éxito.

Truman Capote, escritor norteamericano, 1924-1984.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La formación de educadores y educadoras

Enrique Safa

CONAFE / MÉXICO
esafa@conafe.edu.mx



INTRODUCCIÓN. En México la formación de educadoras y educadores ha sido una práctica muy socorrida en el sistema educativo nacional, sobre todo en el nivel de educación básica. Desde hace tiempo existe un amplio conjunto de ofertas en este sentido, tanto de formación universitaria como de actualización y capacitación. Es común que se hable de la primordial importancia del tema en

reuniones de tipo oficial. Reconozco no saber de evaluaciones nacionales en las que se mida el impacto que esta formación pueda tener en el desempeño docente, salvo algunas excepciones poco concluyentes como es el caso de la evaluación de los programas compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Sin embargo, sí se puede señalar, con base en la experiencia, que tanto

la formación universitaria, como las ofertas de actualización y capacitación, no responden como debieran a las necesidades del desempeño docente. Por otro lado, el plan de estudios vigente, dirigido a la población en edad escolar, requiere de docentes que sepan: dar la palabra al alumnado, facilitar la construcción de su propio saber, que su aprendizaje tenga sentido para su vida presente y

futura, así como vincular los contenidos con su interés personal y aprender por cuenta propia.

Dentro del campo de la educación para personas jóvenes y adultas, la formación docente no tiene prácticamente alguna importancia; además, la poca oferta existente se encuentra muy alejada de las necesidades del desempeño. El modelo operativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que es el organismo más importante de la oferta de educación básica en el país, se basa en la solidaridad social, en la participación de jóvenes voluntarios que reciben una gratificación por su servicio. La formación de estos jóvenes, se reduce a una capacitación intensiva inicial, que en gran medida se circunscribe a la gestión, que aunque es importante no es lo sustantivo. Por su parte, el Programa de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas, del que haremos referencia, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, cuenta con docentes normalistas; quienes tienen su plaza laboral, son integrantes del sindicato magisterial, y están sujetos a un proceso permanente e intensivo de capacitación, ligada estrechamente a las necesidades de su desempeño.

Hasta enero del 2001, fecha en la que la presente administración en la ciudad de México se hace cargo del Programa, la formación docente dejaba mucho que desear. Era prácticamente inexistente, se reducía a la participación de las y los maestros en los cursos que ofrece la instancia responsable de la actualización y capacitación para el magisterio de educación básica, con temas, que si bien no son ajenos a su quehacer, sí están distantes de sus necesidades específicas. A partir de ese año se inició un proceso colectivo de evaluación y reorientación del Programa en todos sus elementos pedagógicos y de gestión. Una de las características centrales de la propuesta es el funcionamiento de la cadena pedagógica: la estructura operativa del personal directivo y de apoyo técnico y administrativo. Evidentemente, el cambio no ha sido una tarea fácil. Supone desprenderse de

una forma de enseñar y operar absolutamente tradicional, *bancaria* como diría Freire.

ACTIVIDADES. Pertinencia fue uno de los principios de acción centrales de la formación docente, tanto en la didáctica aplicada por el formador, como en el procedimiento general que debiera seguir el conjunto de la cadena pedagógica. Partimos del supuesto de que el o la docente no lograría aplicar una nueva forma de enseñanza —enseñanza al fin, aún cuando sea un papel de facilitador— si éste o ésta

no viven en carne propia tal novedad en su propia experiencia formativa, si el equipo de capacitación no se desempeña como se espera que lo haga a su vez el personal docente con el alumnado. Igualmente, el personal de formación docente no podría desempeñarse así, si a su vez no vive una experiencia similar, a cargo del personal responsable de la formación de formadores y formadoras.

La formación del personal docente es compleja, tanto por su relación con los demás componentes del Programa, como por su dialéctica inter-



na. La formación está íntimamente relacionada con el propio desempeño docente, con el currículo (qué, cuándo, cómo y para qué de los contenidos, criterios didácticos y de evaluación), con el encuadre en términos de tiempo y espacio, así como, con el desempeño de la cadena pedagógica. Vista desde adentro la formación se enfrenta a varias contradicciones que es necesario asumir y manejar. Estas contradicciones se reflejan en su finalidad, contenido, didáctica, evaluación y operación.

Al mismo tiempo, se busca que el o la docente sepan llevar al alumnado a una reflexión profunda acerca de su existencia y su sociedad, que le permita al grupo definir por sí mismo los temas que le interesa y necesita aprender; a la vez, el personal docente debe saber vincular el interés del alumnado con las aportaciones que nos ofrecen las ciencias, la tecnología y el pensamiento universal en general. El equipo de formación debe preocuparse porque el personal docente parta de la reflexión y los conocimientos previos del alumnado, además de retomar los emergentes temáticos de la dinámica grupal y de cada uno de los alumnos. También, debe preocuparse de que las y los docentes dominen los diferentes aspectos conceptuales, técnicos y procedimentales del plan de estudios, como son:

- Conocimiento del plan de estudios.
- Diseño y aplicación de unidades didácticas, que, como un medio de concreción curricular vincula el interés del alumnado con los diferentes contenidos disciplinarios.
- Programación de objetivos y actividades didácticas.
- Criterios y técnicas de evaluación del aprendizaje.

El equipo de formación del personal docente debe crear un ambiente básico de confianza y así convertir la actividad formativa en un verdadero espacio de reflexión e intercambio de experiencias. Al mismo tiempo, es un taller de diseño de unidades didácticas que son puestas a prueba con el alumnado y que posteriormente son evaluadas colectivamente con el res-

to de sus compañeros. En este sentido, es necesario saber manejar positivamente la contradicción entre una evaluación que esté orientada a la mejora del desempeño docente y una evaluación que le permita participar de procesos de superación profesional para mejorar sus condiciones laborales. Operativamente, el personal docente debe contar con la suficiente autonomía para que efectivamente atienda las necesidades e intereses singulares de su alumnado, y que al mismo tiempo se incorpore a un proceso de reflexión y formación colectiva, con sus pares del centro escolar, de la zona escolar, así como del Programa en su conjunto.



La formación de la cadena pedagógica no se limita a lo pedagógico sino también a la gestión. Y en esta formación no sólo participa el equipo técnico sino también, los otros dos equipos de oficinas centrales: el equipo responsable de la planeación y evaluación de sistemas y el equipo de control escolar y gestión del personal. Los contenidos disciplinarios y competencias a desarrollar en la ca-

dena pedagógica tienen una misma base teórico metodológica. No es posible aplicar la mejor educación con esquemas de administración autocráticos y tradicionales, desligados de las necesidades de las y los beneficiarios. Igualmente negativo sería el resultado si se pretende aplicar la más avanzada teoría administrativa con concepciones educativas frontales, tradicionales, del *magister dixit*.

Desde el 2001, las direcciones escolares, jefes y jefas de zona, asesores y asesoras regionales y el personal de oficinas centrales están sujetos a un proceso de formación en gestión. Los contenidos se basan en el modelo del Premio Nacional de Calidad, que son:

- Conocimiento, comunicación y medición de la satisfacción de las y los beneficiarios.
- Liderazgo participativo.
- Desarrollo y participación del personal de oficinas.
- Desarrollo del capital intelectual.
- Planeación estratégica y operativa.
- Control y mejora de procesos.
- Vinculación social y comunitaria y desarrollo sustentable, y
- Resultados.

La operación del Programa se realizó a través de la cadena pedagógica que funciona con base en el trabajo regular y sistemático de los consejos técnicos consultivos, tanto de los centros escolares como de zona y de subdirección, a su vez, el o la titular de la subdirección participa del consejo técnico de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en la ciudad de México. Cada consejo técnico opera a partir de un proyecto específico que se basa en los criterios del modelo del Premio Nacional de Calidad. Así, cada centro escolar —como el conjunto de escuelas de educación básica del DF— arrancan, desde el ciclo 2001-2002, con base en un proyecto escolar. Al mismo tiempo, los consejos técnicos de zona desarrollan sus actividades con base en un proyecto propio. Por su parte, el consejo técnico de la subdirección se conformó por el personal directivo y técnico de zona y de oficinas centrales y desarrolló su pro-

yecto de gestión. Igualmente, a través de los consejos técnicos debían realizarse las actividades de capacitación técnica de la cadena pedagógica; sin embargo, al término del ciclo escolar se evidenciaron sus limitaciones en este aspecto.

En lo técnico pedagógico, el primer cambio y el más importante para la dinámica de la organización, que se aplicó en el mismo ciclo escolar 2000-2001, fue el relacionado con la evaluación y la calificación. Ya no habría más exámenes de opción múltiple elaborados centralmente. Con la intención de favorecer la flexibilidad en el tratamiento de los contenidos curriculares y aplicar instrumentos que favorecieran la evaluación formativa, cada docente debía hacerse cargo de la evaluación y la asignación de las calificaciones.

El cambio no estuvo libre de resistencias, que se manifestaron con expresiones emocionales de dependencia y ataque-fuga; no obstante, el cambio se condujo mediante las visitas que miembros del personal directivo hicieron sistemáticamente a los centros escolares, entablando discusiones importantes con las y los maestros sobre la nueva forma de evaluación y los diferentes aspectos del Programa; se les capacitó en las reuniones de consejo con material que sugiere diversas formas de evaluación y alternativas a los exámenes.

Durante el ciclo 2001-2002, el equipo técnico diseñó un curso de capacitación para presentarlo ante Carrera Magisterial. A diferencia de otros cursos que ofrece el sistema de Carrera Magisterial, el curso debía aplicarse también durante las sesiones de consejo técnico. A pesar de su singularidad, dicho curso obtuvo la calificación máxima de cien puntos y se integró al Banco Nacional de Cursos Estatales de Actualización para la XII Etapa, para todo el personal de la cadena pedagógica y puede ser solicitado por cualquier docente de cualquier punto del país.

El ciclo 2001-2002 mostró las virtudes pero también las limitaciones del diseño y la operación de la cadena pedagógica. Entre estas limitacio-



nes, habría que señalar los resultados alcanzados en el ámbito pedagógico, en la capacitación desplegada a través de las reuniones mensuales de consejo técnico. En este sentido, la duración de los consejos era muy limitada, de tal manera que nunca se lograría cambiar el desempeño docente. Habría que hacer algo a fondo en este aspecto.

Además se desarrolló un nuevo plan de estudios, basado en competencias, que se aplicó por primera vez en el ciclo 2002-2003. El dominio de todas sus partes, no podría lograrse solamente con la capacitación aplicada en las reuniones de consejo téc-

nico. Así, a partir de este ciclo, continúan las reuniones mensuales de consejo, pero circunscrita su agenda al seguimiento del proyecto escolar y no a temas técnico pedagógicos. Para ello se dedicaría el resto de los viernes del ciclo escolar, reduciendo el servicio de los centros a cuatro días: de lunes a jueves. Para que este mecanismo funcionara adecuadamente tendría que ser mucho más intenso el trabajo del equipo técnico, así como el trabajo de las jefaturas de zona y las direcciones escolares. Se formó un equipo técnico ampliado que se encargó de la capacitación del resto del personal directivo y de todo el perso-

nal docente y las reuniones de capacitación se organizaron por regiones.

RESULTADOS.

- A partir de agosto del 2002, salvo el viernes de consejo, la capacitación a la cadena pedagógica se lleva a cabo el resto de los viernes. De esta forma, desde mayo del 2001 a la fecha, se han beneficiado más de 400 docentes y 64 directores escolares y supervisores de 42 centros escolares y cinco regiones; más los 30 integrantes del equipo técnico ampliado; en total cerca de 500 educadores.
- El funcionamiento de la cadena pedagógica en torno al proyecto escolar, y los proyectos regionales, así como la capacitación permanente han favorecido, entre otras cosas, la operación regular y bien planeada de los servicios educativos, también la aplicación del nuevo plan de estudios con nuevos objetivos y contenidos, con nuevas formas de planear las lecciones —las unidades didácticas—, nuevas actividades didácticas y nuevas formas de evaluación.
- El modelo de gestión del Programa fue sujeto a una evaluación a cargo de la Asociación Mexicana para el Desarrollo de la Calidad, autores del modelo del Premio Nacional de Calidad. El certificado obtenido indica que el Programa se encuentra en la banda inicial, llamada de *compromiso*. Las debilidades más urgentes se encuentran en el área de medición de los procesos, en la realización del servicio y en los procesos de apoyo.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. No es suficiente tener claro lo que debiera hacer la formación, si no están resueltos y vinculados los demás elementos de un programa de EPJA, como el desempeño esperado del docente y de la cadena pedagógica en su conjunto, la operación del proyecto escolar y de cada elemento de la cadena pedagógica, como también el control escolar, la gestión del personal y el resto de elementos de la administración.

2. No es suficiente aunque necesario definir con precisión los resultados esperados y el proceso del desempeño docente. Además se tiene que definir el papel que les corresponde a todas las figuras de la cadena pedagógica, como son las direcciones escolares, la supervisión, las asesorías regionales, y el papel que le corresponde al personal de apoyo de oficinas centrales. Todo ello dentro de un sistema general de funcionamiento de la cadena pedagógica.

3. No basta un excelente plan técnico pedagógico si queda suelto el proceso de gestión. Éste debe estar sometido a un proceso de control y mejora continua. Para ello, es importante someter al Programa a un modelo de gestión de calidad, como es el del Premio Nacional de Calidad. □



Lecturas sugeridas

COLL, CÉSAR, 1997. *Psicología y currículum*, Editorial Paidós, Madrid.
www.libreria-morelos.com.mx
www.libreriapaidos.com.ar

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CINVESTAV, IPN, 1994. *Evaluación de los programas compensatorios del CONAFE*, México.
www.conafe.edu.mx
e-mail: biblio@data.net.mx

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO, 2000. *Memoria de la gestión 1995-2000*, pp. 191-202, México.
www.conafe.edu.mx

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS, *Modelo de educación para la vida*, México.
www.inea.gob.mx
e-mail: vlatapi@inea.sep.gob.mx

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DF, 2002. *Plan y programas de educación básica para personas jóvenes y adultas*, México.
www.cpar.sep.gob.mx

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa de secundaria a distancia*, México.
http://sea.ilce.edu.mx
e-mail: sea1@ilce.edu.mx

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DF, 2002. *Reporte de procesos del Programa de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas*, México.
www.cpar.sep.gob.mx

El Programa de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas está a cargo de la Subdirección de Educación Básica para Adultos de la Dirección General de Operación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la SEP, México.

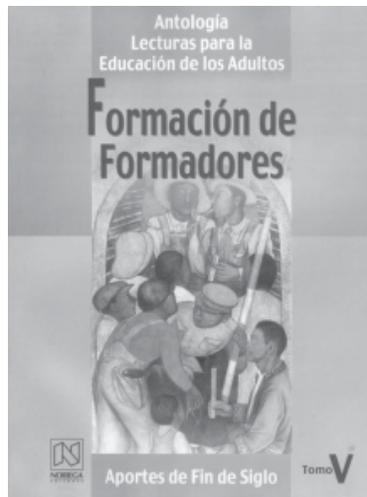


El destino de un país depende de la educación de su pueblo.

Benjamin Disraeli, estadista británico, 1804-1881.

Canseco A. Rosalba, Sonia Rodríguez González, Jorge García Crisóstomo (comp.), 2000. *Antología. Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo*, Formación de formadores, tomo V, pp. 357, Noriega Editores, México.

www.noriega.com.mx



ESTA ANTOLOGÍA presenta, en cinco tomos, una compilación de documentos y trabajos selectos de la década de 1990. Se propuso la ambiciosa tarea de recoger, como el subtítulo lo indica, los aportes de fin de siglo en este campo.

Los destinatarios de este trabajo son quienes trabajan en la educación de adultos: diseñan su operación, elaboran propuestas curriculares y materiales didácticos, forman instructores, evalúan los aprendizajes y la marcha de los programas, y trabajan frente a grupo. Creemos que estas lecturas podrán ayudar a todos a entender mejor los problemas y descubrir las potencialidades de la educación con este sector poblacional.

La concepción de la educación de adultos de la que parte este trabajo es la que ha operado en nuestro país: la entendemos como aquella que se pone al servicio quienes fueron excluidos del sistema educativo. Se trata de jóvenes y adultos que comparten la carencia de una educación básica con una situación real de pobreza. La falta de educación es consecuencia de haber nacido y vivido en pobreza durante su infancia. Estos son, en países como el nuestro, desde luego no los únicos, pero sí los principales destinatarios de la acción educativa del Estado que se dirige a los adultos. Son los 36 millones de mexicanos que, siendo mayores de 15 años, no han concluido la educación básica obligatoria.

El último tema abordado en esta antología de los aportes de fin de siglo en materia de educación de los adultos está dedicado a un tema central para su desarrollo: los formadores de los adultos. Como en toda actividad educativa, el agente educativo es sin duda el elemento más importante, desde la oferta de los programas, para entender su éxito o fracaso relativos. En el caso de la educación de los adultos, en muchos de nuestros países los educadores de adultos no son personas especialmente formadas como tales. En muchos casos, la formación que han recibido para trabajar como educadores de adultos tiene mucho más que ver con el contenido de los

programas que con lo que implica trabajar educativamente con adultos.

Muchas personas de buena voluntad han contribuido a que aumenten los números de personas adultas inscritas en los diversos programas y a que estos adultos logren aprendizajes importantes. No obstante, la investigación sobre la práctica de la educación de los adultos reconoce como uno de los obstáculos al funcionamiento eficaz de estos programas a la falta de profesionalización del personal docente, o de los agentes educativos que trabajan con los adultos.

Es sumamente complejo plantearse la profesionalización de los educadores de adultos de un momento para otro. Además de los altos costos que ello implicaría para mantener andando el sistema, en países como el nuestro los recursos humanos formados en estos temas son escasos. De esta manera, el proceso de profesionalización del personal destinado a trabajar educativamente con adultos debe ser gradual.

En este tomo se presenta una decena de trabajos que abordan el tema de la formación de los formadores de los adultos desde diversas perspectivas. Masagao, Nakano, Joia y Haddad plantean la necesidad de ampliar la visión de los alfabetizadores sobre su propio quehacer, de forma que puedan ir más allá de enseñar a descifrar el código escrito. Proponen que esto se haga a través de la reflexión sobre la propia práctica alfabetizadora y la confrontación con otras prácticas.

Chevalier aborda la necesidad, por parte de los educadores de adultos, de establecer una relación de confianza con los educandos. Ello, sin embargo, debe lograrse a la vez que se establece un clima que permita el avance en el aprendizaje. Es necesario distinguir entre la confianza personal y la confianza profesional, y equilibrar el afecto y el profesionalismo. Para ello deben ser adecuadamente formados los educadores de adultos.

Serrano y Souto Díez hacen una amplia revisión de programas de formación de formadores de 31 especiali-

dades ocupacionales en España y de programas similares en otros países europeos. Su reseña incluye proyectos de formación abierta y a distancia.

Sobre la formación de formadores de la modalidad de educación a distancia hemos incluido tres trabajos. Tong se refiere a la formación de los tutores de educación a distancia y las maneras de satisfacer sus necesidades formativas, tomando como ejemplo el caso de algunos proyectos en Hong Kong. Entre muchas otras cosas, los tutores requieren conocer por qué los estudiantes a distancia requieren tutela, cómo puede un buen tutor ayudarlos, y cómo debe motivarlos. En un pequeño ensayo, Pujol desarrolla las necesidades de un proceso de formación abierta y las variables que su diseño debe contemplar. Cabrero, por su parte, relata cómo los formadores de adultos a distancia son a su vez formados, de manera permanente, también a distancia. El trabajo evalúa esta experiencia y describe los resultados obtenidos.

En el campo de la educación comunitaria, este tomo incluye dos artículos que abordan las necesidades de formación de sus agentes. Hughes argumenta a favor de recurrir a educadores profesionales en el campo de la educación de los adultos. Está contra el concepto de *facilitador*, y sostiene que un buen maestro es mucho más que un facilitador, y que lo que requieren los adultos es enseñanza con calidad, entendida como aquella capaz de comunicar ideas complejas y de desarrollar pensamiento activo y crítico en discusión con otros. Herrera señala las necesidades de los jóvenes y adultos a las que se enfrentará un agente comunitario preocupado por formar para la democracia. Se refiere a los requerimientos de planeación, identificación de contenidos, desarrollo de metodologías dialógicas y trabajo interorganizacional.

Hemos incluido en este tomo una propuesta concreta de un programa para formar educadores de adultos (o, como Vella lo llama, de capacitar capacitadores de adultos) desde la perspectiva de la educación popular.

Por último, Rivero aborda, desde una perspectiva de la problemática de la educación de adultos a nivel de la región latinoamericana, el reto de la profesionalización de los educadores de jóvenes y adultos. Para este autor, en la actividad educativa con jóvenes y adultos lo que importa es la enseñanza y el aprendizaje. Para ello se requiere dedicación, disciplina, tiempo y especialización profesional. Sólo así será posible mejorar la calidad de los procesos y de los resultados de la educación con jóvenes y adultos.

Hay poco escrito sobre este tema cuya importancia es compartida por todos los que trabajamos en el campo de la educación de las personas adultas. Esta muestra de diez trabajos es indicativa tanto de las preocupaciones en materia de formación de formadores, como de los esfuerzos que se han hecho para caminar en el proceso de su profesionalización.

La segunda parte de este tomo presenta al lector las fichas bibliográficas y los resúmenes de todos los trabajos seleccionados en primera instancia para la elabora-

ción de esta antología. Una buena parte de ellos aparece en estos cinco tomos. Sin embargo, otros artículos y trabajos no fueron incluidos en la antología por varias razones. En algunos casos no fue posible obtener el permiso de publicación. En otros, los trabajos resultaban repetitivos respecto de otros seleccionados. Otros más se descartaron por razones de espacio y de equilibrio de temas. Se incluye también, al final del documento, la bibliografía (sin resúmenes) de todas las obras consultadas.

Con lo anterior, quisimos ofrecer al lector no solamente una bibliografía más amplia de la que pudo contener este esfuerzo necesariamente selectivo, sino además una participación del proceso seguido para la elaboración de estos cinco tomos que ahora ponemos en sus manos.

Reseñado por *Sylvia Schmelkes*



Rivero José, 2000. "Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos" en Canseco A. Rosalba, Sonia Rodríguez González, Jorge García Crisóstomo (comp.), *Antología Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo*, tomo V, pp. 141-163, Noriega Editores, México.

www.noriega.com.mx

DESDE LA DÉCADA de los noventa se registran en la región latinoamericana nuevos elementos de políticas educativas, ello se debe en gran parte a las acciones promovidas por organismos internacionales.

Las líneas centrales de esta política se resumen en dos aspectos centrales:

1. Se reconoce el papel primordial de la educación en el desarrollo de los pueblos, asociado al acceso a la escuela y a la transmisión efectiva del conocimiento sistematizado entre toda la población.
2. Atención prioritaria a la educación básica. Este planteamiento educativo se propone en un contexto caracterizado por una opción a favor de la democracia representativa, por políticas económicas de ajuste, etc.

Se señala que para tener acceso al conocimiento, los países se pueden ordenar de la siguiente manera:

- Transformar profundamente la gestión educativa, desplazando el poder del centro a la periferia, buscando la autonomía de las escuelas.
- Mejoramiento de modo sustantivo del ambiente de aprendizaje.
- Mejorar la igualdad en el acceso al conocimiento, ejerciendo políticas de discriminación a favor de las poblaciones carentes y superando prácticas discriminatorias.

- Lograr un trabajo docente profesional y protagónico, mejorando la formación inicial y la capacitación en servicio de los docentes.
- Reforzar el apoyo financiero a la educación, ampliando las responsabilidades del Estado y la sociedad.

Las nuevas demandas a la educación de jóvenes y adultos se centran en núcleos interesados en alfabetizarse; los participantes son jóvenes, en su mayoría desertores de la escuela. Esta población tiene necesidades de aprendizaje y situaciones de vida distinta a las de jóvenes comunes. A pesar de su desesperanza en cuanto a los posibles beneficios de la modernidad económica, esta población tiene las mejores posibilidades de aumentar sus conocimientos y competencias individuales y sociales a través de una modernización de la educación básica y media.

Los desafíos de la educación de jóvenes y adultos son múltiples. En este trabajo se centran en cuatro grandes áreas de acción:

- Mejoramiento de la calidad en sus procesos educativos y en sus resultados.
- Dar respuesta a las nuevas exigencias de institucionalidad educativa.
- Organización y desarrollo de nuevas estrategias de acción educativa.
- Incorporar materiales y tecnologías que aproximen más al rápido aumento del conocimiento humano.

En el apartado *Los educadores de jóvenes y adultos*, se señalan una serie de características de estos educadores. El educador de adultos en América Latina expresa heterogeneidad de situaciones formativas, niveles y funciones prácticas docentes diversas, así como puntos de partida, concepciones, enfoques, experiencias de educación y metas diferentes.

A las insuficiencias técnicas habría que añadir la marginalidad que tiene la modalidad en los sistemas abiertos, las condiciones de salarios, el deterioro de las condiciones materiales de trabajo.

En cuanto a la formación del docente de jóvenes y adultos se señalan algunos elementos que debieran ser considerados en las nuevas estrategias: se dice que la formación recibida no le permite asumir las particulares exigencias que supone una educación donde los participantes principales son educadores y no el educador. Los docentes pedagógicos han sido formados para educar a niños, se observa una débil y deficiente formación inicial docente, agravada por no haber recibido especialización en el trabajo con jóvenes y adultos. Existe gran heterogeneidad en la formación pedagógica de los docentes, entre los que tienen formación en educación y los que no. Un problema es el nulo reconocimiento de la actual educación de adultos como modalidad necesaria y fundamental a la actividad educacional del Estado. Se remarca que la EDJA no ha logrado credibilidad social ni es percibida como útil o necesaria por la comunidad.

En el apartado *Hacia nuevas estrategias de formación de educadores con jóvenes y adultos*, se señalan algunas premisas que se deben tener en cuenta para abordar la educación con jóvenes y adultos.

- Condición es que la educación con jóvenes y adultos debe centrarse en procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La heterogeneidad de los alumnos que se atiende, por la creciente universalización del acceso a la educación básica y secundaria, así como las características de los jóvenes y adultos.
- Asociar más los contenidos curriculares a la lógica de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes o participantes.
- Tendrán que ser redefinidas la actual idea de escuela y colegios de adultos con horarios y currículos fijos que demandan la asistencia diaria y en lapsos que cubren varios años de escolaridad. Reconversión a través de modalidades semiescolarizadas y con contenidos curriculares y materiales de autoaprendizaje ajustados a las demandas y necesidades básicas de aprendizaje y asociados a una mejor calidad de vida de los participantes.
- Los procesos de la descentralización demandan una mayor cantidad de efectivas coincidencias y alianzas con experiencias de educación popular, ricas en trabajos participativos microsociales.
- La tendencia a la descentralización educativa plantea nuevos desafíos a docentes y directivos que debieran ser considerados en las propuestas de formación docente.

Se hacen preguntas relacionadas con el educador de jóvenes y adultos, ¿Cómo reposicionar al educador en una función profesional compatible con una educación entre personas adultas? ¿cómo preparar educadores como generadores de dispositivos pedagógicos? ¿cómo preparar al nuevo educador de jóvenes y adultos?

Se señalan diez dilemas claves para formular políticas y para las estrategias de inserción profesionales, que son aplicables a políticas y estrategias con educadores de jóvenes y adultos.

Se sugiere centrar el interés en cuatro objetivos para el trabajo de los docentes:

- Creer que todos los alumnos tienen un potencial y que avanzan en su aprendizaje.
- Generar aprendizaje personal.
- Vincular actividades de aprendizaje con el comprender y valorar.
- Dar atención a los objetivos fundamentales.

Finalmente se apunta abrir el debate para la búsqueda de mecanismos de coordinación nacional, regional e internacional, así como canales de intercambio y colaboración interregional.

Reseñado por *Rosalba Canseco Aguilar*

CONGRESO IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN "Luces en el laberinto audiovisual" Edu-comunicación en un mundo global

23, 24, 25 y 26 de octubre de 2003
UNIVERSIDAD DE HUELVA, ESPAÑA.

JUSTIFICACIÓN:

Los medios de comunicación se han convertido en el principal referente de la sociedad global en la que vivimos. Prácticamente todo pasa por el crisol mediático en una *sociedad-red*, donde la información es bien supremo.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son, sin duda, una realidad atrayente y pujante en nuestra sociedad; desgraciadamente a veces están muy ausentes como recursos de desarrollo personal en la vida de los ciudadanos y sobre todo de las nuevas generaciones.

Las personas perciben los medios como una fuente de satisfacción y placer, pero sin tener, en general, mecanismos para comprenderlos de una forma global y crítica. De este modo, la posibilidad de un consumo inteligente de la comunicación no parece estar cercana y los nuevos avances tecnológicos, más que acercar esta posibilidad, agrandan la *brecha mediática digital*.

Por ello, cada día se hace más necesario buscar puentes de encuentro y comunicación entre los medios y los ciudadanos para hacer que éstos fomenten el desarrollo crítico y la autonomía personal y social de las personas y no sean meros instrumentos de adoctrinamiento e igualación uniformadora.

Integrar las tecnologías de la información y la comunicación, de forma plural, en la vida de los niños, jóvenes y mayores parte necesariamente de descubrir críticamente estos nuevos medios y habituarse a leerlos, entenderlos, disfrutarlos y vivirlos creativamente.

Establecer programas de convivencia y educación con los nuevos medios, que superen el mero acceso a los mismos, capacitando a los ciudadanos a emplearlos pero desde una óptica de consumo inteligente desde una vertiente más crítica y creadora es, sin duda, una tarea difícil pero apasionante.

"Luces en el laberinto audiovisual" pretende ofrecer pistas y pautas para un mejor desenvolvimiento en la sociedad del conocimiento y la información.

OBJETIVOS

- Promover el conocimiento de los lenguajes de comunicación, a la vez que propiciar estrategias para su consumo inteligente.
- Favorecer el intercambio y acercamiento entre los profesionales de los medios y los docentes para trabajar conjuntamente en la edu-comunicación.

- Fomentar la formación de grupos de reflexión interdisciplinares e interlocales que, dentro de la educación en los medios, elaboren y desarrollen propuestas para fomentar un uso plural, crítico y creativo con los medios.
- Ofrecer pautas para integrar los medios de comunicación, sus técnicas y lenguajes, de forma planificada y sistemática en el desarrollo curricular, a partir de las directrices de la denominada por la UNESCO: Educación en Medios de Comunicación.
- Facilitar la implicación del profesorado y de los comunicadores en la apropiación activa de los nuevos medios de comunicación en todos los sectores, especialmente en el de la educación formal.
- Ofrecer orientación para elaborar materiales comunicativos y curriculares en el ámbito de la comunicación y la educación.
- Desarrollar plataformas de cooperación entre los distintos actores que permitan promover y desarrollar la educación en comunicación en el contexto de los países europeos e iberoamericanos.

INFORMES

(Para cualquier consulta)

CORREO ELECTRÓNICO GENERAL:
info@grupocomunicar.com

CORREO ELECTRÓNICO PARA INSCRIPCIONES:
congreso@grupocomunicar.com

CORREO ELECTRÓNICO PARA COMUNICACIONES:
comunicaciones@grupocomunicar.com

FAX: 00-34-959-248380

(también contestador y teléfono)

VÍA POSTAL:

Grupo Comunicar. Apdo. 527. 21080, Huelva (España)

CONGRESO INTERNACIONAL: "LA NUEVA ALFABETIZACIÓN, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI"

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN "DON BOSCO"
MADRID, ESPAÑA

6 a 8 de diciembre de 2003.

Originariamente, alfabetizar era una acción que respondía a una intencionalidad precisa, determinada por la necesidad de controlar la lectura y la escritura que aprendía el sujeto. En la actualidad, es un término que ha ad-

quirido una nueva dimensión, como concepto integrador. La educación ya no es lo que era. La escuela del conocimiento está dejando paso a la escuela de las competencias. Esto supone un nuevo estilo de relación, otra forma de pensar y comunicarse. La sociedad de nuestros días se caracteriza por su tecnificación y por los avances científicos. No obstante, se necesita cada vez más al ser humano, elemento regulador de todas las relaciones, al que conferimos un papel fundamental. Para él, responder con eficacia a las nuevas necesidades que surgen, se convierte en una urgencia, y el único recurso con que cuenta para afrontarlas es la educación. La nueva alfabetización debe plantear, por tanto, el desarrollo de la persona en diversas áreas.

ÁREAS TEMÁTICAS

- La ciencia en la sociedad: el inexorable avance de la ciencia se acompaña, en la actualidad, de una vertiginosa expansión y difusión, que la educación debe recoger en sus planteamientos y finalidades.

Ponencia: Ciencia y Sociedad
Sábado 6 de diciembre

- Las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de determinar las posibilidades que brindan y orientan su uso en la escuela.

Mesa Redonda: Tecnología vs. Pedagogía
Sábado 6 de diciembre

- Las lenguas y los nuevos lenguajes piden respuestas que faciliten una contribución notable al pensamiento actual.

Ponencia: El multilingüismo
Domingo 7 de diciembre

- Las relaciones personales (intra e interpersonales), cobran especial interés. La escuela debe facilitar el desarrollo integral del sujeto. La cuestión nos lanza a la búsqueda de fórmulas de aplicación específicas, con las que se pueda mejorar el clima de relaciones.

Mesa Redonda: La sociedad del conocimiento
Domingo 7 de diciembre

- La satisfacción de necesidades educativas para la integración. En la convivencia diaria se detectan carencias significativas, que nos comprometen con objeto de favorecer la mejor integración de todas las personas en la sociedad.

Ponencia: Las nuevas necesidades educativas
Lunes 8 de diciembre

- Las relaciones interculturales. Cuestiones como la inmigración o la globalización, nos implican y reclaman un mayor compromiso.

Mesa Redonda: La interculturalidad
Lunes 8 de diciembre

Buscamos el modo de poder llevar a efecto esta nueva alfabetización de la sociedad, en un sentido amplio, pro-

fundizando en las necesidades que han ido surgiendo. Nos preocupa y nos interesa aportar recursos de mejora y conocer el modo en que se alfabetizará esa sociedad que nos toca vivir en el siglo XXI.

Si estás interesado en este congreso y no encuentras la información que buscas, no dudes en ponerte en contacto con nosotros, intentaremos responder lo más rápidamente posible.

TELÉFONO/FAX

914500472 / 914500419

CORREO ELECTRÓNICO

congreso@cesdonbosco.com

CORREO ORDINARIO

C/ M^a Auxiliadora No. 9 28040 Madrid

ONLINE EDUCA BERLÍN 2003

9^a CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN BASADAS EN LAS TECNOLOGÍAS.

BERLÍN, ALEMANIA

3 al 5 de diciembre de 2003

Conociendo las necesidades de interacción de la industria del e-learning, la conferencia anual Online Educa Berlín es un punto de encuentro indispensable para la interacción de profesionales y usuarios de todo el mundo.

- ONLINE EDUCA BERLÍN reúne a 1200 participantes de más de 60 países de todos los continentes, lo que la convierte en la conferencia internacional de *e-learning* más importante del mundo.

- ONLINE EDUCA BERLÍN cuenta con delegados del más alto nivel para la toma de decisiones en los sectores de la educación, empresa e instituciones públicas —los tres campos que rigen la implantación e innovación del *e-learning*— por lo que supone el mayor foro de interacción tanto para expertos y usuarios actuales, así como para usuarios potenciales de todo el mundo.

- ONLINE EDUCA BERLÍN es el punto de encuentro europeo de mayor envergadura para los profesionales de *e-learning* y educación a distancia en Europa, facilitando a los participantes el desarrollo de colaboraciones multinacionales y entre diversos sectores, así como el aumento de sus conocimientos, experiencias y habilidades.

- ONLINE EDUCA BERLÍN se realiza en lengua inglesa e incluye, presentaciones breves y sesiones de enfoque específico, demostraciones sesiones plenarias con expertos mundiales prácticas y debates sobre materias concretas, así como varias oportunidades informales de interacción en las que los usuarios podrán compartir sus experiencias, ideas, nueva información y futuras perspectivas.

• ONLINE EDUCA BERLÍN está precedida por un programa de día completo de talleres conducidos por profesionales líderes del *e-learning*. Estas sesiones intensivas de trabajo ofrecen a los participantes una oportunidad única para mejorar y adquirir nuevos conocimientos.

TEMAS DE LA CONFERENCIA

• *Aprendizaje en empresas* incluye la integración de la gestión de conocimientos y otras estrategias del *e-learning* en todo tipo de compañías, desde grandes multinacionales a PYMES. También se tratará la cuestión de costes y amortización en el sector comercial y se analizarán estudios de casos para ilustrar cómo las empresas están integrando el aprendizaje basado en tecnologías en la formación y el desarrollo de los recursos humanos.

• *Políticas de e-learning en la práctica* tratará acerca del modo en el que las instituciones públicas pueden estimular la implantación efectiva del *e-learning* en toda la sociedad como medio para optimizar el rendimiento, ampliar conocimientos e incrementar la capacidad de selección de todos los ciudadanos. También se analizarán ejemplos y estudios de casos de esquemas de *e-learning* nacionales, regionales y sectoriales.

• *Nuevos roles para profesores y formadores* incluye *e-moderating*, formación de profesorado, apoyo y desarrollo de facultades, colaboración online y enseñanza en equipo basada en tecnologías. Agradeceremos ejemplos de procedimiento óptimo y estudios de casos.

• *Gestión del cambio en la educación superior* incorpora nuevas formas y ejemplos de colaboración entre instituciones de nivel superior, gestión y operativa de universidades virtuales, además de presentaciones sobre el tema de costes y de la elección e implantación de tecnologías.

• *Enfoques de aprendizaje innovadores* incluye la producción de contenidos y recursos de *e-learning*, ejemplos y experiencias del área de aprendizaje en entornos mixtos de aprendizaje, portales de procedimiento óptimo, bancos de conocimiento, además de ejemplos de simulación, juegos y otros enfoques no convencionales.

• *Aprendizaje en entornos distribuidos* contempla el aprendizaje cultural y asuntos relacionados con colaboración transnacional. También se enfoca la mejor manera posible de organizar la acreditación y valoración en comunidades de aprendizaje distribuidas.

• *Calidad y Gestión* se concentrará en el aspecto crucial del control de calidad y su consecución óptima en el campo del *e-learning*, con especial énfasis en el establecimiento de estructuras de calidad y procedimientos de garantía de calidad a lo largo del ciclo de aprendizaje considerando todos los sectores.

• *Tecnologías futuras para el aprendizaje* es un enfoque hacia las futuras visiones de la tecnología, aprendizaje móvil o *ambient learning*, además de una descripción de desarrollos con respecto a *Open Source* y estandarización.

Todas las áreas temáticas incluirán una serie de oportunidades de *Show and Tell* en las cuales los presentadores

proporcionarán ejemplos prácticos de sistemas y servicios operativos.

INFORMES:

ICWE GmbH

Leibnizstrasse 32, 10625 Berlín, Alemania
Tel: +49 30 327 61 40, Fax: +49 30 324 98 33

E-Mail: info@online-educa.com
www.online-educa.com/es/

XVII ENCUENTRO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN ENIN 2003

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS DEL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, SANTIAGO, CHILE
5 al 7 de Noviembre, 2003

La Comisión Organizadora, integrada por quince instituciones, está convocando a profesionales e instituciones públicas y privadas de Chile y del extranjero, para que postulen sus investigaciones.

Continuando la línea del último encuentro, realizado en el año 2001, el Encuentro profundizará en el tema central "Los aportes de la investigación al desarrollo de la profesión docente".

OBJETIVOS

• Promover el intercambio y la difusión de experiencias y resultados de la investigación educacional a nivel nacional e internacional, generando espacios de diálogo acerca de metodologías y perspectivas de la investigación educacional, que favorezcan la actualización de los investigadores en educación.

• Ofrecer una instancia de encuentro y reflexión entre educadores e investigadores, en torno a los aportes desde la investigación al desarrollo de la profesión docente.

• Promover la creación de la Comunidad de Investigadores en Educación para compartir y gestionar el capital de conocimiento existente.

MÁS INFORMACIÓN EN:

Centro de Perfeccionamiento Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas

Tels: (56-2) 488 1617, 488 1618 y 488 1619
Fax: 488 1637

Correo electrónico

mpalavicino@mineduc.cl y sinie@terra.cl



CELEBRADO EN:

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO
del 7 al 12 de Abril del 2003

LA REALIZACIÓN del encuentro significó la conjunción de la coordinación y la participación de diferentes instituciones, entre las convocantes estuvieron: la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), como institución organizadora, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal. Se contó con el patrocinio de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, de Ayuda en Acción Latinoamérica y de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Con la participación de una observadora internacional de OREALC/UNESCO.

El encuentro se organizó en dos partes diferenciadas en su metodología: la primera parte, con cinco conferencias, mesas para la reflexión sobre la problemática de la formación y plenarias para las propuestas de solución. La segunda, con una metodología de taller, específica de planeación y con el objetivo específico de elaborar un plan para la construcción de un Programa Regional de Formación (PRF).

La propuesta de trabajo, para este encuentro, permitió el intercambio y socialización de las experiencias, las dificultades y los logros, lo que facilitó a las diferentes mesas de trabajo identificar las problemáticas de los temas abordados en las mismas. Desde cuestiones como la sistematización de experiencias de formación, el reto de la certificación, la necesidad de la investigación en el campo de la formación, hasta la institucionalidad de la formación, pasando por la construcción de la identidad del educador y su diversidad.

Las conclusiones generaron una serie de conceptos y propuestas relacionados con la formación de las educadoras y educadores de la Región.

LAS OBSERVACIONES GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN FUERON:

- En la formación de formadores, en lo que respecta al avance, las instituciones están en el centro.
- Los aspectos prioritarios de la formación son: la concientización, la formación permanente, la certificación, la investigación, la sistematización, la evaluación, el desarrollo institucional, la gestión financiera y la articulación interinstitucional.
- La necesidad de reposicionar la EPJA, particularmente respecto de la formación de educadores, a través de acciones compartidas en el debate público y frente a la cooperación internacional.
- Se consideró necesario profundizar: la organización y gestión de los programas de formación, el financiamiento, el incremento en los esfuerzos de sistematización e investigación sobre la práctica de la formación, la proble-



matización conceptual y política sobre los sujetos en la EPJA. Específicamente, el papel de los formadores, las competencias, la certificación y el reconocimiento social de las y los formadores; se consideró importante formar consorcios interinstitucionales entre universidades, actores públicos, ONGs y organismos internacionales. Para lo cual, se establecieron las siguientes líneas de acción:

SISTEMATIZACIÓN E INVESTIGACIÓN

- Intercambiar diferentes enfoques y metodologías de sistematización y resultados de investigación en el campo de la formación.
- Identificar problemas prioritarios de la investigación y la sistematización que se puedan abordar conjuntamente.
- Diseñar estrategias para legitimar la sistematización e investigación como formas del conocimiento.
- Fortalecer y dinamizar las relaciones entre organizaciones que hacen la formación de educadores.
- Rescatar la dimensión pedagógica de la sistematización y la investigación para favorecer la concientización de las y los educadores.
- Crear espacios de consulta sobre aspectos que son inherentes a la formación y la sistematización.
- Identificar y socializar experiencias de formación.

CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS

- Generar grupos de articulación interinstitucional para crear un programa de formación de formadores tomando como punto de partida las experiencias y tradiciones.
- Sistematización de experiencias de formación desde las diferentes instituciones rescatando la historia de esas experiencias.
- Creación de redes de intercambio de experiencias entre las instituciones.
- Intercambio de docentes de forma institucional.
- Trabajo en diferentes modalidades para la formación de formadores.

INSTITUCIONALIDAD DE LA FORMACIÓN

- Evaluación, sistematización e investigación de las prácticas institucionales en forma permanente.
- Promover el reconocimiento de experiencias regionales e impulsar debates en torno a temas de certificación de competencias.
- Atender el campo de la formación para el trabajo y la cualificación profesional como un espacio de incidencia en la educación de adultos.
- Generar procesos permanentes de formación enfocados a los formadores, educadores y a las personas jóvenes y adultas en beneficio de la institución.
- Ampliar el acceso a los medios y herramientas de comunicación de los diversos grupos en la región.
- Elaborar un mapa de experiencias en donde ya se está trabajando en consorcios y redes.
- Aprovechar la experiencia y recursos de la UNESCO, así como de otras agencias internacionales y nacionales para promover un programa de formación a nivel regional y nacional.

PLAN DE TRABAJO PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA REGIONAL DE FORMACIÓN DE FORMADORES

La segunda parte del encuentro produjo un plan a tres años para la construcción del Programa Regional de Formación (PRF), retomando conclusiones y

propuestas de la primera parte, considerando el contexto actual, así como, los principales componentes del PRF: el sujeto, las necesidades comunes, las propuestas de líneas de acción y las líneas de colaboración e intercambio.

También se definió la misión, la visión, el objetivo general con siete objetivos particulares y varios específicos y las acciones en los niveles: institución, país y región:

MISIÓN

Somos un conjunto de instituciones del sector público educativo, espacios universitarios, ONG's y organismos internacionales, que trabajamos en la formación de formadores y educadores de personas jóvenes y adultas en el ámbito local, nacional, regional e internacional.

Queremos impulsar un proceso de construcción de un Programa Regional Latinoamericano de Formación de Formadores y Educadores, acorde a sus necesidades, a los contextos y problemáticas diversas, que contribuya a la superación de la fragmentación de nuestros esfuerzos, aprovechando los conocimientos y las prácticas educativas actuales, respetando la especificidad de los procesos educativos.

A través de la formulación teórico-práctica; del debate y articulación de la EPJA y educación popular; de la formación y producción de conocimientos con un sentido de transformación y; de la recuperación de programas, proyectos y materiales, realimentando y fortaleciendo las propias instituciones y su influencia en políticas públicas.

VISIÓN

A futuro queremos ver al Programa de Formación de Formadores con reconocimiento social e institucional de calidad que responda a las necesidades y demandas de los sujetos; innovador en los contenidos, concepciones y didácticas adecuadas a la educación de las y los adultos; flexible ante las nuevas necesidades que surjan del contexto; fuertemente vinculado entre la teoría y la práctica.

Se ha construido una pedagogía con perspectiva latinoamericana basada en la dignidad, autonomía, diversidad, equidad e interculturalidad.

Se han conformado grupos de trabajo multidisciplinarios, interinstitucionales y multiculturales. Donde confluyen personas con niveles de decisión en políticas públicas, formadores y formadoras.

Se amplían las relaciones entre universidades, ONGs, sector público, comunidades de base, agencias de cooperación (cooperación, intercambio, investigación, etc).

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar en un periodo de tres años un proceso de vinculación interinstitucional entre diversos sujetos comprometidos con el campo de la formación de la EPJA a fin de construir un Programa Regional de Formación de Formadores y Educadores a nivel latinoamericano que permita articular los esfuerzos, conocimientos y prácticas educativas en función de la transformación individual y social.

ACCIONES

Nivel institucional

- Socializar la realización del Encuentro y las intencionalidades de la construcción de un PRF a las instancias directivas y también a los sujetos involucrados en la formación: vía boletines internos, reuniones directivas, reuniones de trabajo, etc.
- Promover un espacio permanente de análisis y diálogo (como una mesa redonda presencial o virtual) sobre esta iniciativa, como espacio permanente





de análisis que legitime la priorización del tema y contribuya a concretizar el compromiso institucional hacia la iniciativa.

- Identificar o crear un grupo de trabajo o referencia al interior de cada institución para realizar las tareas. De preferencia multisectorial, que integre personas con prácticas de formación y con prácticas de investigación.

- Hacer un diagnóstico de las actividades, programas y avances en la institución en este campo, así como un inventario de contactos, recursos y medios de comunicación y difusión.

- Concretizar los resultados del diagnóstico e inventario en una ficha para compartirlo en el ámbito nacional y regional.

- A partir de los resultados del diagnóstico, hacer un ejercicio de análisis de las coincidencias y diferencias entre lo institucional y esta iniciativa regional, identificando aportes factibles, vacíos y viabilidad hacia el PRF.

- Articular los intereses de la institución con los acuerdos tomados a nivel nacional y regional y realizar las gestiones necesarias internas para lograr aportes hacia el PRF.

Tenemos presente el desafío de las tensiones y los riesgos en las relaciones institucional-nacional-regional, en lo que respecta a la toma de decisiones y los acuerdos.

¿Cómo organizarnos?

Nivel país

- Voluntad política institucional.
- Se articulan las redes latinoamericanas a través de sus asociados nacionales.
- Se promueve la alianza y representatividad de instituciones y sujetos.

Acciones

- Mapeo, investigaciones, sistematizaciones de programas.
- Identificación y vinculación con otras instituciones gubernamentales, ONG y universidades.
- Identificación de recursos existentes.
- Difusión y discusión de la propuesta.
- Creación de espacios de representatividad y construcción de la propuesta.

Nivel regional

- Tener un documento sobre el estado del arte de la educación de adultos, retomar este esfuerzo.
- Foro global a nivel regional para alimentar el programa. como punto de partida para armar el programa.
- Realizar foros virtuales para el avance en lo conceptual. Temáticos, retomando las experiencias innovadoras de UNESCO/OREALC y los foros virtuales de REPEM.
- Hacer convenios con organismos multilaterales y agencias de cooperación.
- Dar a conocer ante instancias de relevancia en la región.
- Cartas a OEA.
- Visitas o cartas a ministros de educación.
- Coordinación con representatividad, un comité organizador.
- Equipo de trabajo interinstitucional que tenga la representación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, universidades y organismos internacionales.

Elaboraron: *Martha Eyzaguirre y Juan Madrigal G.*

REFERENCIAS DE AGENCIAS FINANCIADORAS

En esta ocasión damos información sobre becas en diferentes instituciones, con la seguridad de que serán de gran utilidad para todo aquel que se interese en continuar por un nuevo camino de los saberes.

PROGRAMA ALBAN DE LA UNIÓN EUROPEA Becas de alto nivel para América Latina

La Comisión Europea adoptó en el 2002 el programa Alban, un programa de becas de alto nivel dirigido específicamente a América Latina. Se espera que cerca de 3900 estudiantes y profesionales latinoamericanos se beneficien de estas becas en la Unión Europea, durante los próximos nueve años.

Alban permitirá a los estudiantes y a los profesionales latinoamericanos, futuros académicos y cuadros directivos de su país, beneficiarse de la excelencia del área de la enseñanza superior en la Unión Europea. Los primeros becarios del Programa Alban empezarán sus estudios de postgrado (master o doctorado) o de formación especializada superior a partir del año académico de 2003-2004. Los períodos de estudios y de formación podrán ir de los seis meses a los tres años, dependiendo del nivel y del proyecto previsto.

La contribución financiera de la Unión Europea para las becas será de 75 millones de euros. La convocatoria para el periodo 2003-2004 se ha cerrado. Para información de la próxima convocatoria contactarse con el Programa Alban: www.programalban.org
info@programalban.org, europaaid-infoalban@cec.eu.int

Dónde estudiar en la Unión Europea

Los candidatos de las becas de postgrado Alban deben ser aceptados por una Institución de Enseñanza Superior elegible de un país de acogida. Las instituciones elegibles son las Instituciones de Enseñanza Superior reconocidas como tal por las autoridades competentes de su país.

La lista de instituciones elegibles de cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea, disponible en la tabla a continuación, se basó en la información recibida en la Comisión Europea de las respectivas autoridades de educación y pretende ayudar a los candidatos a identificar posibles instituciones de acogida.

Los candidatos de las becas de formación especializada Alban deben ser aceptados por una institución/organización reconocida en el país de acogida. Dado el elevado número de organizaciones que pueden participar en el programa, no hay ninguna lista de referencia disponible. La lista de Instituciones de Enseñanza Superior elegibles se actualiza continuamente.

Cualquier Institución de Enseñanza Superior existente y oficialmente reconocida no incluida en dicha lista, deberá contactar a las autoridades de educación pertinentes de su país.

Una red de puntos focales, representada por instituciones y organizaciones en los diferentes países de América Latina, participa activamente en la promoción y difusión de Alban. Tales instituciones y organizaciones constituyen nudos esenciales de la Red de Información y Comunicación del Programa Alban.

ARGENTINA Universidad Nacional del Litoral

Rector: MARIO BARILETTA, *Delegado Alban:* JULIO CÉSAR THEILER
Bv. Pellegrini 2750, Código postal: S3000ADQ, Santa Fe, Argentina
Tel: +54-342-457-1248, Fax: +54-342- 457-1248
E-mail: alban@unl.edu.ar, www.unl.edu.ar

- BOLIVIA** **Universidad Mayor de San Simón**
Rector: AUGUSTO ARGANDOÑA, *Delegado Alban:* VIRGINIA VARGAS
 Av. Oquendo y Sucre, s/n, Código Postal: 5661, Cochabamba, Bolivia
 Tel: +591-4-422-1486
 E-mail: albanbolivia@dicyt.umss.edu.bo, www.umss.edu.bo/
- BRASIL** **Universidad Federal de Pernambuco**
Rector: MOZART NEVES RAMO, *Delegado Alban:* SUZANA RUEIROZ DE MELO MONTEIRO
 Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Código Postal: 8006-8118
 Recife/Pernambuco, Brasil, Tel:+55-81-3271-8351
 E-mail: cci@ufpe.br, www.ufpe.br
- Universidad Federal de Santa Catarina**
Rector: RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ, *Delegado Alban:* JOSÉ CARLOS CUNHA PETRUS
 Campus Universitario, Bairro Trindade, Código Postal: 88.040-900
 Florianópolis, Brasil., Tel: +55-48-331-8312/ 331-8314
 E-mail: jpetrus@enq.ufsc.br, www.ufsc.br
- Universidade Estadual de Campinas**
Rector: CARLOS HENRIQUE DE BRITO CRUZ, *Delegado Alban:* DANIEL HOGAN
 Cidade Universitaria Zeferino Vaz, 13083-970, Campinas-San Pablo, Brasil
 Tel:+55-19-3788-4729. E-mail: alban@unicamp.br
Delegado Alban suplente: LUIZ CORTEZ
 Cidade Universitaria Zeferino Vaz, 13083-97, Campinas-San Pablo, Brasil
 Tel:+55-19-3788-4729, E-mail: alban@unicamp.br, www.unicamp.br
- CHILE** **Universidad de Chile**
Rector: LUIS RIVEROS CORNEJO, *Delegado Alban:* JORGE HIDALGO
 Diagonal Paraguay, 265, Torre 15, piso 8 ofic. 803, Santiago, Chile
 Tel: +56-2-678-2192, Fax: +56-2-678-2176, E-mail: alban@uchile.cl
Delegado Alban suplente: TERESA IRIARTE
 Diagonal Paraguay, 265, Torre 15, piso 17, oficina 1703, Santiago, Chile
 Tel: +56-2-678-2300, Fax: +56-2-678-2117
 E-mail: tiriarte@uchile.cl, www.uchile.cl
- COLOMBIA** **Asociación Colombiana de Universidades**
Director ejecutivo: GALO BURBANO LÓPEZ, *Delegado Alban:* CARLOS HERNANDO FORERO
 Calle 93, N° 16-43, Bogotá, Colombia,
<http://www.ascun.org.co/>, <http://www.ascun.org.co/>
 Tel: +57-1-623-1580 / 623-1582, Fax: +57-1-218-5098 / 218-5059
 E-mail: chforero@ascun.org.co
Delegado Alban suplente: ISABEL CRISTINA JARAMILLO
 Calle 93, N° 16-43, Bogotá, Colombia, Tel: +57-1-623-1580 / 623-1582
 Fax: +57-1-218-5098 / 218-5059
 E-mail: rci@ascun.org.co, www.ascun.org.co
- COSTA RICA** **Universidad de Costa Rica**
Rector: GABRIEL MACAYA, *Delegado Alban:* MANUEL MURILLO
 Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José, Costa Rica
 Tel: +506-207-50-80/ 207-47-29, Fax: +506-225-58-22
 E-mail: mmurillo@cariari.ucr.ac.cr, www.ucr.ac.cr
- CUBA** **Ministerio de Educación Superior**
Viceministro: JOSÉ LUIS GARCÍA CUEVAS, *Delegado Alban:* RICARDO FUNDORA
 Calle, 23 n° 667 entre D y E, Código Postal: 10400, La Habana, Cuba
 Tel: +53-7-55-23-69, Fax: +53-7-33-30-91
 E-mail: proy@reduniv.edu.cu, www.cubagov.cu

- ECUADOR** **Escuela superior Politécnica del Litoral (ESPOL)**
Rector: MOISES TACLE GALARRAGA, *Delegado Alβan:* PEDRO VARGAS GORDILLO
 Campus Politécnico “Gustavo Galindo V.”
<http://www.espol.edu.ec/>, <http://www.espol.edu.ec/>
 Casilla 09-01-5863, Guayaquil, Ecuador
 Tel: +593-4-226-9143, Fax: +593-4-285-2541
 E-mail: relex@espol.edu.ec, www.espol.edu.ec
- EL SALVADOR** **Universidad de El Salvador**
Rectora: MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ, *Delegado Alβan:* EDUARDO ANTONIO ESPINOZA
 Final 25 Av. Norte y Boulevard de los Héroes, Edif. de la Rectoría
 San Salvador, El Salvador, Tel: +503-225-4208
 E-mail: espinoza@telesal.net, www.ues.edu.sv
- GUATEMALA** **Universidad de San Carlos de Guatemala**
Rector: LUIS ALFONSO LEAL, *Delegado Alβan:* MANUEL ALDANA Y A.
 Ciudad Universitaria, 01012 Guatemala C.A., Guatemala
 Tel: +502-476-72-18, Fax: +502-476-98-43
 E-mail: usaccrri@usac.edu.gt
Delegado Alβan suplente: MAGALY MORALES
 Tel: +502-433-96-27, Fax: +502-443-95-80
- HONDURAS** **Universidad Autónoma de Honduras**
Rectora: ANA BELÉN CASTILLO DE RODRÍGUEZ
Delegado Alβan: JORGE ABRAHAM ARITA LEÓN
 Ciudad Universitaria, apartado postal: U-8750, Tegucigalpa, Honduras
 Tel: +504-232-4608, Fax: +504-231-0651
 E-mail: albanhonduras@123.com
- MÉXICO** **ANUIES**
Srio. Gral. Ejecutivo: JORGE LUIS IBARRA MENDIVIL, *Delegado Alβan:* GUILLERMO MORONES
 Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, Código Postal 03310, México D.F., México
 Tel: +52-54-20-49-42/ 420-49-78, Fax: +52-56-00-42-63
 E-mail: gmorones@anuies.mx, www.anuies.mx
- NICARAGUA** **Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua**
Rector: ERNESTO MEDINA
Delegado Alβan: LUISA E.B. DE LUGO
 León, Nicaragua, Tel: +505-311-2917, Fax: +505-311-5057
 E-mail: vrinternac@unanleon.edu.ni, www.unanleon.edu.ni
- PANAMÁ** **Fundación Ciudad del Saber**
Director Ejecutivo: JORGE AROSEMENA, *Delegado Alβan:* GUILLERMO CASTRO
 Apartado Postal 83-0645, Panamá, Panamá
 Tel: +507-317-0111, Fax: +507-317-0118
 E-mail: gcastro@ciudadelsaber.org.pa, www.ciudadelsaber.org.pa
- PARAGUAY** **Universidad Nacional de Asunción**
Rector: DARIO ZÁRATE AVELLANO, *Delegado Alβan:* HAYDEE CARMAGNOLA DE AQUINO
 Av. España, 1098, Asunción, Paraguay, E-mail: rgaray@rec.una.py, www.rec.una.py
- PERÚ** **Pontificia Universidad Católica del Perú**
Rector: SALOMÓN LERNER, *Delegado Alβan:* LUIS JAIME CASTILLO BUTTERS
 Av. Universitaria, Cdra. 18 s/n, Lima 32, Perú,
<http://www.pucp.edu.pe/>, <http://www.pucp.edu.pe/>
 Tel: +51-1-261-2373, Fax: +51-1-461-2225
 E-mail: p-alban@pucp.edu.pe, www.pucp.edu.pe/

URUGUAY Universidad de la República

Rector: RAFAEL GUARGA, *Delegado Alfasan*: ANA MARÍA CASTRO
18 de julio 1968, 2º piso, Código Postal: 11200, Montevideo, Uruguay
Tel: +5982-408-88-54, Fax: +5982-400-44-21
E-mail: acastro@oce.edu.uy, www.rau.edu.uy

VENEZUELA Universidad Central de Venezuela

Rector: GIUSEPPE GIANNETTO, *Delegado Alfasan*: ADILA ÁLVAREZ
Ciudad Universitaria "Los Chaguaramos", Edif. Reitorado, Caracas
Venezuela, Tel: +58-212-605-4022, E-mail: alvareal@camelot.rect.ucv.ve, www.ucv.ve

MAESTRÍA IBEROAMERICANA EN DROGODEPENDENCIAS

AICD/DBC-CIR.071/2003

La Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo y la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD) de la OEA, a través de la Red Iberoamericana de Universidades con Postgrado en Drogodependencias (UNIREDDROGAS)*, ofrecen becas para la Maestría Iberoamericana en Drogodependencias. Este programa de maestría se ofrece por la modalidad *a distancia* (on line).

Lugar de Estudio: Campus Virtual de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) a través de la Plataforma Virtual WebCT.

Coordinadores del programa:

- **FUNDACIÓN UNIVERSITARIA "LUIS AMIGÓ"** (Colombia)
Dr. Guillermo Castaño Pérez,
gcastano@sembrador.amigomed.edu.co
- **UNIVERSIDAD ESTATAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA** (Costa Rica), Dra.
Patricia Rodríguez prodriguez@uned.ac.cr
- **UNIVERSIDAD DE DEUSTO** (España)
Dr. Luis Pantoja, campillo@idd.deusto.es
- **UNIVERSIDAD "MIGUEL HERNÁNDEZ" INID** (España)
Dr. José Antonio García Rodríguez, inid@umh.es
- **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**
(España), Dr. Miguel Santamaría,
msantamaria@cee.uned.es
- **COORDINADORA DE LA MAESTRÍA PARA AMÉRICA LATINA**
Dra. Yolanda Márquez, yolmar12@telcel.net.ve
- **UNIVERSIDAD PERUANA "CAYETANO HEREDIA"** (Perú)
Dr. Rafael Navarro Cuevas, rector1@upch.edu.pe
- **UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL** (Perú)
Dr. José Anicama Gómez, unfvpsi_post@hotmail.com
- **UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL "SIMÓN RODRÍGUEZ"** (Venezuela)

Fecha de inicio: **Octubre 2003**

Fecha de finalización: **Septiembre 2005**

Fecha límite para la recepción de solicitudes:

30 de junio de 2003 en Washington, DC

[Atención: La fecha límite para la presentación de solicitudes a la ONE difiere de un país a otro y, por lo tanto, debe ser confirmada con la ONE correspondiente en el país de origen o de residencia permanente. Se solicita que las ONES envíen las solicitudes completas a la Agencia Inte-

americana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) dentro del plazo especificado en el anuncio del curso o en la comunicación de revisado.]

Duración: 2 años (cuatro semestres)

Idiomas: El programa será dictado en español.

Objetivos: la Maestría Iberoamericana en Drogodependencias tiene como objetivo promover estudios de post-grado que contribuyan a formar especialistas e investigadores de alto nivel académico, capaces de planificar, ejecutar y evaluar programas y estrategias conducentes a la reducción de la demanda de drogas en el contexto de la región Iberoamericana y con la participación de los Estados miembros de la OEA-CICAD y países observadores permanentes (España).

Sus objetivos específicos son: a) Facilitar el acceso a estudios de post-grado, en las áreas de educación preventiva integral, tratamiento, rehabilitación-reinserción social, investigación y evaluación en materia de uso y abuso de drogas, mediante el empleo de las facilidades tecnológicas de un programa de educación a distancia, ofrecido por medios satelitales y electrónicos, incluyendo la modalidad de educación presencial; b) Ampliar la cobertura en la formación de recursos humanos altamente especializados en el área de reducción de demanda de drogas, incorporando el mayor número de instituciones y participantes de la región; c) Determinar y establecer objetivos educativos y de salud pública orientados al diseño de programas y estrategias que contribuyan a disminuir la demanda de drogas y de esta manera lograr una mejor calidad de vida personal, familiar, laboral y comunitaria; d) Fomentar el intercambio y cooperación entre instituciones y especialistas, promotores de ideas, métodos, programas y estrategias que en su conjunto contribuyan a fortalecer la reducción de la demanda en materia de drogas; y, e) Conformar una red interuniversitaria de alcance iberoamericano, que permita el acceso permanente a información y conocimientos actualizados, tanto en el contexto de los contenidos curriculares, así como en las investigaciones y estudios referidos a las áreas propuestas en este proyecto.

Desicío agradece al Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, a través de la Subdirección de Comunicación Social y también al Hogar de Descanso "Don Vasco" de la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, ambas instituciones mexicanas, por las facilidades brindadas para enriquecer la propuesta fotográfica que en esta ocasión compartimos.

