

Solo Consulta
2000/P/15



La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA



**Formación de Educadoras y Educadores
desde la trayectoria y horizonte de
la educación popular en América Latina**

No. 17

I/2000



consejo de educación de adultos de américa latina

COMITÉ DIRECTIVO

Jorge Osorio (Chile)
Arlés Caruso (Uruguay)
Carlos Zarco (México)
Noel Aguirre (Bolivia)
Mirian Camilo (Rep. Dominicana)
Sergio Haddad (Brasil)
Felipe Rivas (El Salvador)
Rosa Ma. Alfaro (Perú)
Celia Eccher (Uruguay)
Rocío Lombera y Mario Garcés (México-Chile)
Soraya El Achkar (Venezuela)
Alfredo Ghiso (Colombia)
María Clara Di Pierro (Brasil)
Lidia Turner (Cuba)
Mauricio Zúñiga (Nicaragua)
Marcelo Mateo (Argentina)
Ma. del Carmen Mendoza (México)

Presidente
Vice Presidenta
Secretario General
Tesorero
Fiscal
Fiscal Suplente
Red de Alfabetización y Educación Básica
Red de Comunicación
Red de Educación Popular Entre Mujeres
Red de Educación Popular y Poder Local
Red de Educación para la Paz y los DDHH
Región Andina
Región Brasil
Región Caribe
Región Centroamérica
Región Cono Sur
Región México

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire † (Brasil)
Orlando Fals Borda (Colombia)
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Carlos Núñez (México)

La Piragua

Dirección
Carlos Zarco Mera

CONSEJO EDITORIAL

María Rosa Goldar (Argentina)
Ana Pagano (Argentina)
Mario Garcés (Chile)
José Luis Rebellato † (Uruguay)
Helena Pinilla (Perú)
Luisa Pinto (Perú)
Anabel Torres (Nicaragua)
Daniel Ponce (México)
Malú Valenzuela (México)
Nidia González (Cuba)
Dignora García (Rep. Dominicana)
Jairo Muñoz (Colombia)

Editor
Lauro Medina O.

Diseño original
Mauricio Martínez
Amaroma Ediciones

Producción editorial
Acela Vázquez M.
Irma García Cruz

Tiraje: 1000 ejemplares
Publicación impresa en mayo del 2000
Toda colaboración o correspondencia deberá dirigirse a La Piragua:
Calle Toledo 46, Col. Juárez, Deleg. Cuauhtémoc, C.P. 06600, México, D.F.
Tels: (52) 55 33 17 55 / 55 33 03 49 Fax (52) 55 14 06 10
E-mail: ceaal@laneta.apc.org
<http://www.ceaal.org>
laneta.apc.org/ceaal

Cada autor es el responsable del contenido de su propio texto.
Certificado de licitud de título en trámite.
Certificado de licitud de contenido en trámite.



FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DESDE LA TRAYECTORIA Y HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA

- Presentación **3**
- Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos.
Una propuesta metodológica para la detección de la tendencia de las prácticas formativas hacia la profesión **5**
Juan Madrigal Goerne
- Formación de educadores y educadoras desde la trayectoria y horizonte de la educación popular en América Latina **18**
João Francisco de Souza
- A construção de um processo de Formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro **29**
Timothy D. Ireland
- Maestría de educación popular
Un espacio de formación y creación de conocimientos **38**
Pilar Ubilla
- Entretejando experiencias y conocimientos. Crónica de una iniciativa para impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en México **46**
Carmen Campero Cuenca
Gloria Hernández Flores
- Profesionalización de educadores, aprendizaje interactivo y proyectos comunitarios: potencialidades y perspectivas desde una experiencia universitaria venezolana **53**
Elizabeth Segovia de Torres
Lucio Segovia Rodríguez
- Educación popular y trashumancia
Proyecto: Universidad Trashumante **60**
Roberto Tato Iglesias
- La formación de la/el educador de adultos después de CONFINTEA
Frank Youngman



Presentación

La formación de educadores y educadoras (maestros y maestras si se quiere) es un factor clave del proceso educativo, en tanto ellos se constituyen como los planificadores y animadores de ese proceso que, desde una perspectiva de educación popular, quiere ser de diálogo, participativo y afirmador de las propias ideas y de la propia palabra.

En la historia de la educación popular este tipo de formación ha estado siempre presente aunque con un claro énfasis en lo que hemos llamado la formación de promotores o de líderes populares, es decir, es aquella formación dirigida a formar educadores y educadoras surgidos de los movimientos u organizaciones sociales que, a su vez, servirán a otras personas de esos mismos movimientos. Estos promotores populares están llamados a continuar los procesos de formación y a animar los procesos de organización y para ello se les forma. Menos esfuerzos hemos desarrollado para formar a los formadores, refiriéndonos a los miembros de las organizaciones civiles u Organizaciones No Gubernamentales.

Muchas de las experiencias de formación, por su vinculación orgánica con la dinámica de la organización social, están marcadas por los imprevistos de la misma y por la intensidad de las coyunturas, lo que, en muchas ocasiones, ha limitado el desarrollo de los procesos de formación en su sistematicidad y continuidad. Sin embargo, se ha procurado remontar tales condicionantes formando "Escuelas" de formación, afirmando con la denominación el intento de realizar procesos sistemáticos, graduales, con una currícula definida y con criterios de evaluación. La duración de estos procesos varía pero lo menos que implican son un semestre, lo que exige tanto un grupo de profesores y profesoras estables como materiales de lectura y didácticos básicos. Estas "escuelas" suelen ser generales o con temáticas específicas que apuntan a cierta especialización. Así tenemos escuelas de formación para líderes sociales y escuelas para formar funcionarios municipales o promotores de salud, por mencionar algunas. En otro número de la Piragua nos ocuparemos de estos procesos.

Desde los años ochentas surgió otro fenómeno muy interesante. Las universidades abrieron sus puertas para instalar y desarrollar procesos de formación, desde la trayectoria y horizonte de la educación popular. De esta manera se iniciaron experiencias que, en muchos casos se han consolidado y llegaron a ser parte orgánica de las licenciaturas, diplomas o postgrados de las ofertas de educación superior. Entre otras cosas, esto ha implicado el reconocimiento académico de esta corriente de pensamiento conocida como educación popular y a exigido a esta, el diálogo y la complementación de diversas disciplinas de las ciencias sociales.

Un dato central de este proceso es el acercamiento entre las universidades, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones sociales en torno a la formación y la producción de conocimientos pertinentes para la acción social y política. En este

número de La Piragua hemos querido conocer algunas de estas experiencias y reconocer sus potencialidades.

Hemos privilegiado las experiencias de formación que se están desarrollando en universidades y que tienen ya un tiempo realizándose, gozando de reconocimiento en sus propios países. De las experiencias solicitadas sólo nos faltó la de Colombia. Pero contamos con experiencias de Brasil, de Uruguay, de Venezuela y de México. Incluimos una experiencia sugerente de Argentina y otra de Sudáfrica con la intención de abrir los horizontes de conocimiento más allá de América Latina.

En el caso de México, más que la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional, solicitamos información sobre una investigación que está en marcha en torno al tema que nos ocupa. Se parte de la ausencia de bases de datos elementales sobre los procesos de formación: dónde están y cómo operan. Tenemos luego una reflexión, por parte de Joao Francisco de Souza, sobre lo que implica formar a educadores y educadoras desde la perspectiva de la educación popular. Aparecen finalmente las experiencias de Brasil, de Uruguay, de Venezuela, de Argentina y de Sudáfrica. En el caso de Uruguay llama la atención que la educación popular se incorpora a un modelo universitario que quiere ser alternativo globalmente, de ahí que se identifique a sí mismo como una oferta multiversitaria.

En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en julio de 1997, se enfatizó el tema de la profesionalización de los educadores y educadoras de adultos. Y a partir de esto surge la reflexión de Frank Youngman desde la Universidad de Botswana. En ese terreno de la educación de adultos hoy encontramos muchas posibilidades y oportunidades para la educación popular. Desde nuestra trayectoria y horizonte podemos influir positivamente en la multiplicación de espacios de formación. Y, quizá más que buscar espacios propios, desde nuestras limitaciones financieras e institucionales como ONGs o como organizaciones sociales, podríamos aprovechar la institucionalidad y los recursos de las universidades. Obviamente esto supone apertura de estas. No se trata, en el mediano y largo plazo, de abandonar nuestros propios espacios y experiencias sino de ampliar su influencia a través de la cooperación interinstitucional.

Entre las diversas modalidades de formación, tenemos en el vínculo con las universidades un enorme potencial que hay que saber despertar y cultivar, tal como nos lo muestran las experiencias y reflexiones que aquí presentamos.

Secretaría General

REFLEXIONES SOBRE LA PROFESIÓN DEL EDUCADOR DE ADULTOS

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA DETECCIÓN DE LA TENDENCIA DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS HACIA LA PROFESIÓN

Juan Madrigal Goerne¹

INTRODUCCIÓN

En educación de adultos un problema considerado entre los más importantes y, contradictoriamente, poco atendido es la formación del educador. No obstante que este personaje es el responsable de la relación educativa con los adultos, son pocas las instituciones que se preocupan de su formación. Es común encontrar algún tipo de atención mediante cursos o talleres de corta duración, la más de las veces en el nivel de las técnicas que no alcanzan a configurar un espacio formativo suficiente para su desempeño profesional.

El crecimiento del campo de la educación de adultos y su diversa conceptualización, el aumento de la esperanza de vida en América Latina, el incremento de la tendencia hacia la polarización en la distribución de la riqueza, algunas características del educador, de su formación y la calidad del servicio que presta, son algunos elementos que llevan a preguntar sobre la necesidad de que esta práctica educativa se haga profesión.

Desde otro punto de vista, el convencimiento de que la educación de adultos puede coadyuvar al desarrollo de la población, la escasez de programas que intentan formar profesionalmente al educador y la necesidad de comunicación e intercambio entre formadores de educadores en el plano latinoamericano para este campo, han sido los principales motivos que me llevaron a plantear una investigación sobre la formación y la profesionalización del educador de adultos en América Latina, que se encuentra en curso y que por el momento tiene más preguntas que respuestas.

En el artículo se presentan algunas reflexiones acerca de la profesión del educador de adultos, particularmente alrededor de algunos parámetros que conforman las profesiones en lo general, para ello se presenta un esquema metodológico que intenta detectar tendencias hacia la profesión del educador de adultos, esperando que pueda ser de utilidad a las prácticas de formación en el sentido de provocar preguntas, reflexiones y análisis para el desarrollo de este campo educativo, tan olvidado en los presupuestos y políticas educativas gubernamentales de nuestros países. El esquema metodológico puede ayudar a la aplicación de un

1 Profesor de la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F., responsable de la investigación sobre la formación y la profesionalización del educador de adultos. Correo electrónico: <madrigal@correo.ajusco.upn.mx>

ejercicio o a una reflexión sobre las prácticas de formación de educadores a las que se invita en este artículo. Se trata de impulsar de diversas formas un debate sobre nuestro quehacer como educadores y como formadores de educadores.

EL CRECIMIENTO Y LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO



Afortunadamente, la alfabetización y la educación básica ya no son las únicas áreas consideradas por la educación de adultos. Ahora bien, no obstante que el concepto de "educación para la vida" abre el espectro del campo a múltiples prácticas, al mismo tiempo no lo delimita. Pareciera que es el todo, pero no deja claro qué constituye el todo.

Las nuevas necesidades de desarrollo económico y político del país, han provocado la apertura del campo de la educación de adultos a otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, la educación

“Afortunadamente, la alfabetización y la educación básica ya no son las únicas áreas consideradas por la educación de adultos. Ahora bien, no obstante que el concepto de “educación para la vida” abre el espectro del campo a múltiples prácticas, al mismo tiempo no lo delimita. Pareciera que es el todo, pero no deja claro qué constituye el todo.”

básica en México incluye ahora la enseñanza secundaria obligatoria, lo que ha requerido de este nuevo servicio desde la educación de adultos. El desarrollo económico y tecnológico de los países requiere imperiosamente de la capacitación en y para el trabajo, mientras que la necesidad de avan-

zar en la democracia, en la equidad entre los géneros, en el respeto de los derechos humanos y en la preservación ecológica, ha sido un detonador importante de ofertas educativas en el campo.

Las áreas más requeridas pudieran ser las siete áreas planteadas en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V): Educación y trabajo; educación y jóvenes; educación con campesinos e indígenas; alfabetización, ciudadanía, derechos humanos y participación; educación, desarrollo local y desarrollo sustentable; y educación de las mujeres y equidad de género. Si bien vale la pena señalar que cada una contiene su problemática particular para la elaboración de planteamientos curriculares, metodológicos, técnicos y operativos.

La pirámide de población y la demanda educativa está modificándose, al menos en México. Demográficamente la tendencia está cambiando de algunos años a la fecha, básicamente, por el incremento de la esperanza de vida, aún en los sectores más desfavorecidos, lo que nos habla de que está habiendo cada año, más adultos en nuestros países y ello repercute en la creciente demanda del servicio de educación de adultos.

Existen por otro lado, múltiples vectores que amplían la diversidad del sujeto destinatario de los programas educativos y que no siempre se consideran, como la edad, el sexo, la escolaridad, la ocupación, la lengua materna, las condiciones de vida y los intereses específicos.

En cuanto a la clasificación por edades, que es lo que define al campo en la distinción del sujeto adulto, se habla, desde hace poco tiempo en América Latina, de la educación de jóvenes y adultos, porque las condiciones de los países hacen que más jóvenes demanden el servicio, sin embargo, parece que hay poco desarrollo de un planteamiento teórico específico que permita hablar de una educación de jóvenes. En semejante caso se encuentra el adulto mayor. Las edades que podrían distinguir a los jóvenes de los adultos y a éstos de los adultos mayores no son fáciles de definir porque el desarrollo de la persona es un continuo. Considerar la edad de 15 años —y en varios países de América Latina de 10 años— como suficiente para que una persona sea sujeto de atención para los servicios de educación de adultos es un parteaguas convencional que confunde. En la práctica ocurre algo semejante con los adultos mayores, ya que

algunas empresas consideran como el final de la vida productiva los 45 años de edad y algunos gobiernos ponen como el requisito el tener 60 años para ciertos servicios ofrecidos a la senectud.

En cuanto a la calidad de las propuestas educativas, ésta se ve afectada por la situación que guarda el campo de educación de adultos. En efecto, todavía está en construcción, sus delimitaciones no están suficientemente claras y el perfil de los sujetos a quienes pretende atender es amplio y ambiguo.

Frente a estas ampliaciones y definiciones poco claras en el campo, el educador requiere de una formación amplia y sólida, que le permita dar respuestas de calidad a las demandas. En América Latina son pocas las ofertas de formación para los educadores y aún menos son las universidades que tienen programas específicos para hacer de este oficio una profesión.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR DE ADULTOS

La investigación se plantea como un estudio exploratorio, comparativo y participativo en América Latina.

Se intenta conocer algunas tendencias hacia la profesión del educador de adultos, a partir de algunas experiencias de formación de educadores de adultos. También se pretende reunir datos básicos de experiencias en formación de educadores de adultos en América Latina a través de una cédula de información.*

El objeto de estudio lo constituyen las prácticas de formación de educadores de adultos y su relación con los aspectos agrupados en los siguientes *ejes de trabajo*:

- a) Relación entre prácticas de formación, proceso de profesionalización y profesión.
- b) Contexto nacional actual y su relación con la experiencia.
- c) Políticas educativas nacionales explícitas, políticas operativamente vigentes y políticas implícitas para el campo de la educación de adultos. Influencia del contexto internacional.
- d) Financiamiento: fuentes nacionales, internacionales.

“En América Latina son pocas las ofertas de formación para los educadores y aún menos son las universidades que tienen programas específicos para hacer de este oficio una profesión.”

Concepto de profesionalización

Podemos caracterizar la profesionalización como un proceso que permite al educador de adultos transitar de las prácticas de formación, impulsadas por una institución a través de un programa elaborado ex profeso, hacia la profesión misma.

Parámetros de una profesión

Los parámetros que se consideran característicos de una profesión y que se presentan más adelante, serán revisados a partir de las experiencias, lo cual constituirá un producto colectivo importante de la investigación. El conjunto de parámetros presentes en cada experiencia aportará indicadores de avance hacia la profesión del educador de adultos.

Elementos de análisis

Los elementos generales del análisis para buscar las tendencias hacia la profesión son:

- Las prácticas de formación: contexto institucional, propuesta formativa, práctica desarrollada y, problemas académicos y operativos.
- Los ejes de análisis.
- Los parámetros de profesión.

* Aparece al final del artículo.

Esquema metodológico

El esquema metodológico para la detección de la tendencia hacia la profesión del educador de adultos, sirve para establecer la relación de los parámetros, con el trabajo cotidiano en la práctica de la formación de educadores de adultos. Más adelante se explica la necesidad de su construcción y se presenta un cuadro que lo sintetiza.

Estado actual de la investigación.

En el trayecto de la investigación, el momento actual es el de recolección de información a través del censo que ha recibido 62 cédulas, en su mayoría de México y de seis visitas realizadas a sendos programas en el siguiente orden:

- a) Escuela Metodológica Nacional, del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IM-DEC, A. C.), en Guadalajara, Jalisco, México.
- b) Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-PRODES, A. C.), en Zautla, Sierra Norte del Estado de Puebla, México.
- c) Escola Zé Peao, de la Universidad Federal de Paraíba, en Joao Pessoa, Paraíba, Brasil.
- d) Especialización en Fundamentos de la Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, en Recife, Pernambuco, Brasil.
- e) Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, realizado en acuerdo tripartito entre el Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), el Consejo Provincial de Educación y la Universidad Nacional de Chubut, en Trelew, Esquel y Comodoro Rivadavia, Chubut, Patagonia Argentina.
- f) Licenciatura en Educación Popular del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad Del Valle, en Cali, Colombia.

Por lo anterior no se puede aún hablar de hallazgos, sin embargo, existen algunos avances conceptuales en el esquema metodológico de la investigación, que pueden informarse y someterse a la consideración del lector.

En las prácticas profesionales no sólo interviene el dominio del oficio a partir de la práctica. Los oficios se desarrollan desde la práctica para llegar a la profesión, pero existen otros elementos que determinan en mayor o menor grado la posibilidad del ejercicio profesional para su desarrollo como profesión, que en la investigación se han denominado parámetros de las profesiones.

En la bibliografía consultada, se han encontrado seis parámetros que delimitan la generalidad de las profesiones (1-6) Se han incorporado otros dos (7 y 8), también de carácter general, que pueden propiciar avances hacia el fortalecimiento de la profesión.

“ ... no se puede aún hablar de hallazgos, sin embargo, existen algunos avances conceptuales en el esquema metodológico de la investigación, que pueden informarse y someterse a la consideración del lector.”

Para cada uno de los parámetros, a continuación se hace una breve descripción de su contenido, intentando una referencia a la educación de adultos; el aporte a la contención de la profesión; algunas informaciones que ya reporta el estudio exploratorio y algunas preguntas que invitan a su aplicación en las prácticas de formación de educadores de adultos que el lector conozca.

LOS PARÁMETROS Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO COTIDIANO EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS



1. Oficio

Se refiere a las competencias laborales, no exclusivamente pedagógicas, que el educador de adultos realiza cotidianamente en su práctica profesional en el amplio abanico en el que se desempeña con las personas adultas.

Este abanico para el ejercicio profesional, que se abre cada vez más, requiere desarrollar in-

tentos de clasificación para lograr las especificaciones de las competencias del oficio.

Desde la investigación se proponen cuatro aspectos básicos que pueden contribuir a la delimitación del campo:

- a) Los ámbitos de aplicación, en el ámbito comunitario, en el ámbito del trabajo o en el ámbito de la familia.
- b) El área del campo que se ejerce, alfabetización, educación básica, trabajo comunitario, la capacitación, etcétera.
- c) El contexto específico en el que se ejerce, rural, urbano, sistema carcelario, empresas, etcétera.
- d) El sujeto con que se ejerce la profesión, personas jóvenes, adultas o ancianas, mujeres, hombres, indígenas, etcétera.

En la educación de adultos, la mayoría de los educadores se forman inicialmente en la práctica con la enorme creatividad que nos caracteriza. Se aprende mucho durante el primer año de práctica pero, desgraciadamente, los educadores repiten durante los siguientes lo aprendido en sus primeros años, con poca o nula sistematización que alimente su práctica y con escaso conocimiento teórico de las ciencias que pueden ayudar a entender, desde diversas disciplinas, la propia práctica. No hay nada más práctico que una buena teoría.

En relación con las prácticas de formación de educadores, este parámetro alude al perfil de egreso planteado y logrado, a los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos en el proceso de formación.

¿Cuál es el perfil de egreso planteado y logrado por el programa, por ámbitos, áreas, contextos y sujetos?,

¿Cómo se evalúa el logro del perfil?

2. Cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento

Se refiere al cúmulo de conocimientos elaborados sistemáticamente, referidos tanto a la teoría como a la práctica en relación con este campo educativo, incluyendo planteamientos teóricos, métodos, técnicas e instrumentos. Asimismo, se refiere al intercambio y al debate de estos conocimientos entre los educadores de adultos y particularmente de quienes los forman, para el desarrollo de la profesión.

Toda profesión requiere para su desarrollo, de un conocimiento conformado sistemáticamente, que permita su dominio profesional, en este caso por parte del educador de adultos.

El cuerpo teórico alude a las disciplinas de las llamadas ciencias de la educación, además de la pedagogía, la psicología, la sociología, la política, la antropología, la historia, la administración, etc., que el programa de formación de educadores requiera dependiendo de su intencionalidad y amplitud, pero buscando una confluencia integrada.

“En la educación de adultos, la mayoría de los educadores se forman inicialmente en la práctica con la enorme creatividad que nos caracteriza.

Se aprende mucho durante el primer año de práctica pero, desgraciadamente, los educadores repiten durante los siguientes lo aprendido en sus primeros años, con poca o nula sistematización que alimente su práctica ...”

¿Qué enfoques o corrientes teóricas se proponen para las disciplinas que incluye el programa?

¿Cuáles son los autores y la bibliografía básica y complementaria que forman parte del programa?

¿Qué actividades de sistematización o de investigación se realizan o pueden realizarse en el programa de formación para el desarrollo teórico del campo?

¿Qué actividades se organizan desde el programa para la difusión, para la circulación del conocimiento, para el intercambio y el debate entre los educadores?

En este sentido la visita a Recife, Brasil destacó el empeño por fortalecer la formación de los educadores de jóvenes y adultos desde la Universidad, incluyendo el II Coloquio Paulo Freire, organizado por el Centro Paulo Freire de Estudios y Pesquisas, perteneciente al Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil del 6 al 8 de octubre de 1999, con el Tema. “Paulo Freire, Hoy.”

¿Cómo se establece la relación entre estos dos primeros parámetros, que hacen alusión a la práctica del oficio y a la teoría que lo sustenta?

La investigación reporta por el momento, dos ejemplos de estrategia operativa para la relación práctica-teoría.

El Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), ubicado en Guadalajara, Jalisco, con gran tradición entre los organismos civiles y experiencia en el aspecto metodológico de la educación popular, mantiene desde 1985 la Escuela Metodológica Nacional, dedicada a la formación de educadores populares. La estrategia de formación resulta interesante para establecer la relación entre la práctica y la teoría. El programa se desarrolla a través de cuatro talleres con duración de una semana cada uno. Entre cada taller transcurren dos meses, durante los cuales los educadores se llevan 'de tarea' la aplicación de los conocimientos aprendidos a su práctica específica. En el siguiente taller se recupera esta práctica y se reflexiona sobre las dificultades encontradas.

En la Universidad Del Valle, en Cali, Colombia, el Equipo de Educadores Populares, también con historia y experiencia en el campo, imparte la Licenciatura en Educación Popular. Éste es un interesante programa "desescolarizado" (término utilizado por el programa), que intenta los beneficios de la nueva tecnología para programas a distancia, sin perder la relación con los educadores en su práctica. El programa está en su etapa inicial por lo que no se pueden reportar resultados, sin embargo, están montando una red de monitores con esa función específica. No habrá que perder la pista de esta experiencia innovadora.

3. Código ético

Se refiere al sustento valoral del oficio. La solidaridad, la rigurosidad profesional que logra calidad en el servicio, el reconocimiento y el respeto a la diferencia cultural o de pensamiento, entre otros, implican diversos valores que el educador de adultos requiere observar en el ejercicio de su profesión. La construcción de este cuerpo de valores puede ofrecer una importante contención al desarrollo de la profesión, particularmente en la tendencia del contexto neoliberal actual de América Latina.

En un programa de formación, los valores (que inevitablemente se transmiten en la relación educativa) tendrían que ser explicitados para poder ser trabajados y vividos. Éste es, tal vez, el parámetro con menos asidero en las profesiones, aunque todas lo incluyan. Los valores se consideran como del sentido común general, pero no se explicitan en el transcurso de la formación profesional y en ocasiones no se aplican específicamente.

Los valores se manifiestan en las actitudes que normalmente tendrían que definirse en los objetivos del programa y en el perfil de egreso deseado para el educador.

¿Cuáles son los valores que se consideran en la propuesta de formación?

¿Cómo se llega en la propuesta a incluir esos valores?

¿Qué es lo que los inspira en el origen y en la historia del programa?

¿Podría elaborarse un listado de valores considerados en la propuesta de formación?

¿Cuál sería la actitud deseable para cada valor?

¿Cómo se instrumentan esos valores en el proceso de formación?

4. Condiciones laborales y salariales

Referido a la relación de trabajo del educador de adultos con la institución donde labora, este parámetro se constituye como la base material de sustento para la profesión. La mala comprensión de la solidaridad y la ocupación de personal voluntario en el ejercicio de la educación de adultos representa una concepción devaluada de esta profesión, además de generar deficiencias en la calidad del servicio y producir en muchos casos fracasos educativos. Pareciera que las políticas laborales y educativas, junto con el escaso financiamiento que se le otorga a este servicio, lo ubican como un trabajo de segunda clase.

La investigación reporta en el estudio exploratorio realizado para el caso de personal con contrato, un promedio de \$ 300.00 dólares estadounidenses mensuales como salario del educador, aunque el tipo de contrato, las prestaciones sociales y las condiciones de trabajos varían en los países.

¿Cuáles son las características particulares de la relación laboral en la institución en la que trabaja el educador que se forma? Figura legal de la institución, tipo de contrato y su relación con el

considerado en la ley correspondiente de cada país, salario, prestaciones u otros apoyos económicos, existencia de sindicato y defensa de derechos laborales.

¿Cuál es la evolución de las condiciones laborales y salariales?

¿Cómo se mueve la relación laboral?

5. Organización entre colegas

Se refiere a las instancias organizativas creadas y mantenidas por los propios educadores de adultos, para lograr el desarrollo de su profesión en los diferentes parámetros que la constituyen. Es una instancia de promoción de la profesión, del campo educativo y del propio educador donde se propician estrategias organizativas y diversas formas de intercambio entre colegas para asegurar el desarrollo de la profesión.

Este parámetro tiene relación con la autonomía o dependencia profesional. Las organizaciones a las que alude este parámetro y las profesiones en lo general, buscan la autonomía de sus profesionales en el servicio a la sociedad. Son ellos quienes tienen los conocimientos, la experiencia y un código ético que aseguraría la calidad y honradez en el servicio.

“La mayoría de los educadores de adultos son trabajadores dependientes de los Estados y sus condiciones laborales están determinadas por la estructura burocrática de cada país.”

La mayoría de los educadores de adultos son trabajadores dependientes de los Estados y sus condiciones laborales están determinadas por la estructura burocrática de cada país. En el mejor de los casos, cuando un educador tiene un puesto de trabajo fijo en un Ministerio de Educación, sus condiciones laborales dependen de las organizaciones sindicales. Otro sector que emplea educadores es el de los organismos civiles. El carácter civil de

estos organismos les confiere, como instituciones, cierta autonomía de servicios pero no necesariamente a los educadores. Dependen también de una estructura, tal vez más flexible y menos burocrática, pero aún no he conocido de la existencia de un sindicato en estos organismos.

El estudio exploratorio en curso reporta la existencia de un grupo de 30 egresadas de la Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, que ha logrado, después de cuatro años de lucha, la promulgación de la Ley 4314, acordada por la Legislatura de la Provincia del Chubut, en la Patagonia, Argentina, que les reconoce su título profesional a partir de 1997.

Asimismo, se reporta la existencia del Foro en Defensa de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que se expresan frente a la exclusión de la educación de jóvenes y adultos y reivindican la formación docente en este campo, a partir de planteamientos fundamentados.

¿Existen organizaciones de educadores de adultos? ¿Cuáles son sus características? Tamaño, objetivos, logros.

¿Cuáles son los tipos de organizaciones existentes? Gubernamentales, redes de ONG, otras.

¿Cuáles son sus características de alcance territorial, exclusividad del campo de la educación de adultos, normatividad, etc., de las organizaciones?

¿Cuál es el proceso de las organizaciones? Condiciones actuales y proceso de desarrollo institucional.

6. Reconocimiento social

Se refiere a la valoración del trabajo del educador por parte de sectores o grupos de la sociedad. En el caso de la educación de adultos, los Estados y los organismos civiles toman responsabilidad en la prestación de este servicio a la sociedad, por lo que también se refiere a la valoración que ellos hacen de este campo educativo. Las profesiones han de responder a necesidades sociales que las justifican y demandan el servicio.

El educador de adultos recibe en muchos casos un reconocimiento social por parte del adulto y de las comunidades en las que trabaja, debido a su entrega solidaria y a su interés por atender las

necesidades de la pobreza, lo cual provoca ciertamente una enorme satisfacción. Sin embargo, el Estado, como principal empleador es el que todavía propone las políticas públicas y con ellas los financiamientos para este campo educativo. El reconocimiento social a través de los Estados, tendría que verse reflejado en las condiciones laborales, en el financiamiento de programas educativos, investigación y obviamente de la formación del educador.

“El educador de adultos recibe en muchos casos un reconocimiento social por parte del adulto y de las comunidades en las que trabaja, debido a su entrega solidaria y a su interés por atender las necesidades de la pobreza, lo cual provoca ciertamente una enorme satisfacción.”

¿Cuál es el reconocimiento del educador por parte de la demanda o población que atiende?, ¿Cuál el del gobierno y el de los organismos civiles?

¿Existe una declaración formal del gobierno y/o de los organismos civiles acerca de las necesidades de formación del educador de adultos en particular?

¿Existen sectores o grupos de la sociedad que demanden servicios específicos de la educación de adultos?, ¿Podrían promoverse?

¿Existe algún documento o pronunciamiento de política pública sobre formación de educadores de adultos en particular?

7. Institucionalidad

Se refiere a la consistencia de las instituciones que ofrecen programas de formación al educador, tanto de aquellas abocadas exclusivamente a la formación de los educadores, sean públicas o privadas, como a las que prestan el servicio educativo para las personas adultas. En última instancia, son estas instituciones las responsables de los logros o fracasos de las ofertas educativas que construyen, incluyendo, la pertinencia de los planteamientos

pedagógicos y la eficacia de las estrategias de operación, entre otras.

Las instituciones, de otra manera, pero como los seres vivos, tienen etapas en sus procesos de desarrollo. Se inician en un momento “instituyente”, creativo y nuevo. Si la institución se desarrolla puede alcanzar un momento “instituido”, de consolidación. Sin embargo, tienen que renovarse para mantenerse en desarrollo. Estos cambios, son nuevos momentos “instituyentes” que les permiten continuar vivas, ofreciendo servicios con eficacia y de calidad. Así, las instituciones, para conservarse vivas, tienen que mantener una relación estrecha entre lo instituyente y lo instituido. La relación entre instituciones pares, entre iguales, resulta fundamental para mantenerse permanentemente en momentos instituyentes.

¿Cómo se da esta relación instituyente – instituido en el interior de la institución?

¿Cuál es el nivel de consolidación o fragilidad institucional y cómo impacta el Programa de formación?

¿Qué etapas de desarrollo ha tenido el programa en el contexto de su institución?

¿Qué modificaciones o cambios ha tenido el Programa de formación en su historia?

El Programa de formación ¿sigue siendo vigente?

¿Con qué instituciones de formación de educadores de adultos mantiene relación el Programa de formación?

8. Relación con la educación superior

Se refiere a la relación de la demanda establecida por los educadores de adultos, con la oferta establecida por las instituciones de educación superior donde la demanda puede ser satisfecha en el nivel profesional. Es una posibilidad institucional de reconocimiento profesional.

El estudio exploratorio reporta algunos casos al respecto, en los que organismos civiles han logrado relaciones importantes con instituciones de educación superior:

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en México, que obtuvo el reconocimiento de un programa de Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural que ellos imparten a campesinos indígenas, certificada por la Universidad Autónoma de Puebla. Además, el 14 de

agosto de 1999, fundaron junto con otros cuatro organismos civiles (uno de ellos colombiano) la Red de Universidades Campesinas e Indígenas (UCI-Red). Es una red de experiencias que tienen como propósito formar técnicos y profesionales de la educación de adultos en diversas ramas requeridas por las comunidades en que trabajan.

“El reconocimiento social a través de los Estados, tendría que verse reflejado en las condiciones laborales, en el financiamiento de programas educativos, investigación y obviamente de la formación del educador.”

El Sindicato de Operarios de la Construcción, tiene establecido un convenio con la Universidad Federal de Paraíba, en Joao Pessoa, Brasil, para la alfabetización de sus agremiados, que incluye un programa específico para la formación de estudiantes de la universidad como educadores de jóvenes y adultos. Estos educadores aplican sus conocimientos con un seguimiento cotidiano en el salón de clase por parte de maestras, estableciendo de esta manera una excelente relación entre la teoría y la práctica.

El Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), de Buenos Aires, en convenio tripartita con la Universidad Nacional de la Patagonia y con el Consejo Provincial de Educación en la Provincia del Chubut, Argentina, lograron tres generaciones de estudiantes de la Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos.

¿Existe algún vínculo del programa de formación con instituciones de educación superior?

¿Cuál es la participación del programa en el proceso de relación?

¿Qué características tiene la relación? Constante, esporádico, puntual; temático, pedagógico, metodológico.

¿Qué servicios prestan las instituciones de educación superior? Certificación, atención a educadores de adultos en sus programas de formación, asesorías, investigaciones conjuntas, divulgación.

Las experiencias mencionadas tienen que enfrentar, en diferentes grados, el problema que implica la exclusión de los sectores populares, la baja prioridad que se le otorga a la educación de adultos y la casi nula existencia de apoyo a la formación del educador, a la investigación y a la circulación del conocimiento.

ESQUEMA PARA LA DETECCIÓN DE TENDENCIAS HACIA LA PROFESIÓN



A partir de la descripción anterior de los parámetros de la profesión y su relación con las prácticas de los programas de formación, en este apartado interesa presentar el esquema metodológico diseñado en la investigación, para intentar mirar si existen o no ciertas tendencias de estos programas hacia la profesión.

Ello implicó definir la expresión genérica para cada parámetro en la práctica, para saber primero, si el parámetro existe y cuál es su alcance y, segundo, cuál es su dinámica, o sea la existencia de movimiento en el parámetro, la existencia de un proceso. Es la existencia y la dinámica del parámetro lo que puede dar cuenta de una tendencia. A estas dos dimensiones se les llamó *criterios de tendencia*.

Sin embargo, estos criterios de tendencia no permiten todavía la búsqueda de información, son solamente una base para definir operativamente, si existe o no tendencia hacia la profesión.

Así, se presentan para cada parámetro algunos criterios de tendencia, de los cuales se desprenden acciones, hechos o actividades, que se llaman *acciones indicadoras de profesionalización*.

Las acciones indicadoras de profesionalización permiten la búsqueda de información de un programa de formación a través de preguntas específicas, con las que se integraron las guías de entrevista que se aplicaron en la investigación.

El esquema para la detección de la tendencia hacia la profesión es el siguiente.

Parámetros	Criterios de tendencia	Acciones indicadoras de profesionalización
1. Oficio: Se refiere a sus competencias no exclusivamente pedagógicas requeridas por: ámbito, área, contexto y sujeto.	+ Alcance del Perfil de egreso planteado y logrado.	- Estructura del perfil de egreso planteado y logrado por ámbitos, áreas, contextos y sujetos.
	+ Dinámica: qué conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y de otra índole está aprendiendo y/o desarrollando en el proceso de formación.	- Contenidos, estrategia pedagógica: relación teoría-práctica planteada y lograda. - Problemática de inserción en el mercado laboral. - Cambios, rupturas, avances en el planteamiento y en la práctica.
2. Cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento.	+ Alcance de la experiencia por ámbito, área, contexto y sujeto de atención.	- Bibliografía en el desarrollo teórico por ámbito, área, contexto y sujeto.
	+ Dinámica: estado actual del proceso de construcción del conocimiento y su circulación.	- Actividades de sistematización e investigación para el desarrollo teórico. - Actividades de difusión, foros, intercambio de conocimientos, debate, para la circulación del conocimiento.
3. Código ético: Se refiere al sustento valoral del oficio.	+ Alcance: valores que se consideran en la propuesta de formación.	- Listado de valores considerados en la propuesta de formación.
	+ Dinámica: cómo se llega en la propuesta a incluir esos valores.	- Mínimo requerido y actitud deseable para cada valor. - Qué es lo que inspira. - Cómo se instrumentan esos valores en el proceso de formación.
4. Condiciones laborales y salariales. Referido al educador de adultos que se forma y a la institución donde labora.	+ Alcance: trabajo voluntario, servicio social de carrera, apoyos económicos, salario, prestaciones, contrato, sindicalizado.	- Características particulares de la relación laboral del educador: Tipo de contrato y su relación con el considerado en la Ley correspondiente. - Características particulares de la institución donde labora: figura legal, relaciones laborales.
	+ Dinámica: evolución de condiciones laborales y salariales.	- Dinámica actual de la relación laboral. ¿Cómo se mueve la relación?
5. Organización entre colegas. Se refiere a las instancias externas a la experiencia donde se propician diversas formas de intercambio.	+ Alcance: normatividad legal de colegios. Existencia y características de organizaciones de educadores.	- Enumeración de tipos de organizaciones existentes (redes y otras) y características de alcance territorial, exclusividad del campo de la educación de adultos. Normatividad de las organizaciones.
	+ Dinámica: proceso de organizaciones.	- Condiciones actuales y proceso de desarrollo institucional.
6. Reconocimiento social. Se refiere a la valoración del trabajo del educador por parte de sectores o grupos de la sociedad.	+ Alcance: reconocimiento positivo al educador por parte de la demanda o población. Explicitación gubernamental de la existencia y necesidad del educador.	- Formulación de la demanda por parte de sectores o grupos de la sociedad. - Diagnóstico de la demanda. - Documento o pronunciamiento de política pública sobre formación de educadores.

	+ Dinámica: variaciones en el reconocimiento social.	- Ejemplos de reconocimiento en el transcurso de la experiencia.
7. Institucionalidad. Se refiere a la consistencia de la institución que desarrolla la experiencia.	+ Alcance: nivel de consolidación institucional, relación entre instituciones de formación de educadores	- Vigencia del o de los Programas de formación.
	+ Dinámica: relación instituyente-instituido al interior de la institución.	- Etapas de desarrollo del programa en el contexto de su institución. - Listado de instituciones de formación de educadores con las que se mantiene relación.
8. Relación con la educación superior.	+ Alcance: existencia de vínculo.	- Descripción de relación. - Descripción de servicios recibidos: certificación, otros.
	+ Dinámica: participación de la experiencia en el proceso de relación.	- Características: constante, esporádico, puntual, temáticas. - Servicios que prestan las instituciones de educación superior.

A partir de la valoración de las tendencias, cada programa de formación de educadores de adultos puede identificar sus puntos débiles para fortalecer sus planteamientos y acciones, y aportar con ello a la construcción de nuestra profesión.

EN RESUMEN

El campo se está ampliando rápidamente en la práctica latinoamericana y pareciera que los avances para su contención son insuficientes, para lograr resultados sistemáticos de calidad. Ello requiere de políticas educativas e implicación de presupuestos, en apoyo a la calidad de la formación del educador de adultos, de la investigación en la diversidad de ámbitos, áreas, sujetos y contextos, y de la divulgación y circulación de conocimientos teóricos y prácticos.

En la investigación, el enfoque de la profesión a través de los parámetros, descubre muchas y muy variadas líneas de investigación para este campo educativo.

Los parámetros y su relación con las prácticas formativas pueden permitir una visión diferente para la formación del educador, que implique acciones organizativas entre colegas, para lograr mejores condiciones en el desempeño de su trabajo.

El esquema metodológico parece aportar elementos para relacionar el trabajo cotidiano de las prácticas en formación de educadores y su tendencia hacia la conformación de una profesión, que amplía sus horizontes sin abandonar sus orígenes en cuanto a su opción por los sectores menos favorecidos.

La integralidad de los programas educativos y su flexibilidad para adaptarse a la diversidad de sujetos y contextos, requieren múltiples conocimientos teóricos y experiencias de aplicación para lograr resultados de calidad.

El proceso de conformación de la profesión puede coadyuvar en la atención focalizada de la problemática de este campo educativo.

cutivo. *Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000*.

Poder Ejecutivo. *Ley General de Educación*. Diario Oficial. México, 13 de julio de 1993. Secretaría de Educación Pública. México 1996.

Programa de organización pedagógica de la formación docente, *Lineamientos acerca de la formación docente para la educación de adultos*. Primera consulta técnica. Documento interno, versión 1.1. Ministerio de cultura y educación, Dirección general de formación, perfeccionamiento y actualización docente, Buenos Aires, Argentina, agosto de 1997.

Sacristán y Pérez Gómez Gimeno. "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992.

Terence, J. Johnson *Professions and Power*. Studies in Sociology, The Macmillan Press LTD, Londres, 1977.

UNESCO. Declaración de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Hamburgo, Alemania, 1997.

Plan de Acción de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo, Alemania, 1997.

Vella Jane, *Educación comunitaria para el desarrollo*. Capacitación de capacitadores en una nueva forma de enseñanza. Fotocopia sin referencia bibliográfica.

Varios. Relatorías de la Reunión Nacional de Seguimiento a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Pátzcuaro, Michoacán, México, enero de 1999.

Varios. Documentos de la Reunión sobre la construcción del sujeto profesional. UPN-Ajusco, México, octubre de 1998.

CÉDULA DE INFORMACIÓN INVESTIGACIÓN SOBRE: LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR DE ADULTOS

Nadie sabemos cuántos Programas de Formación de Educadores existen en América Latina. Tampoco sabemos dónde están, en qué área forman a los educadores, de qué nivel son, etc.

La investigación sobre "La formación y la profesionalización del educador de adultos", está elaborando un CENSO, para recabar información básica de experiencias en Formación de Educadores de Adultos, a través de una Cédula de Investigación que incluye: Datos de identificación del programa, sus características y las características de los educadores participantes.

La Cédula aparece en la Página Web de la Universidad Pedagógica Nacional en México, que es la siguiente: <<http://www.upn.mx/200.38.61.24/CEDULA>>

Esta información es muy útil para todos los que nos dedicamos a la Formación de Educadores de Adultos, por lo que te pedimos tu participación aportando la información de tu Programa.

Para cualquier información referida a la investigación o a la cédula, comunícate con Juan Madrigal al E-mail <madrigal@correo.ajusco.upn.mx>

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DESDE LA TRAYECTORIA Y HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMERICA LATINA

João Francisco de Souza¹

O debate sobre a formação de educadores e educadoras para a Educação Popular, na América Latina, emerge e se intensifica a partir da formulação do problema da qualidade dessa teoria e prática pedagógica, bem como dos possíveis impactos de suas bases teóricas na educação escolar e, ainda, da discussão da necessidade de garantir a dimensão pedagógica em suas práticas. Essas questões explicitam a necessidade de melhor formular e resolver o problema da formação de educadores e educadoras que possam tanto interferir nos movimentos sociais populares quanto nas práticas educativas escolares e na formulação de políticas públicas que garantam qualidade de vida para as majorias latinoamericanas.

No contexto dessas discussões, a formação dos profissionais da Educação Popular surge como o desafio mais importante para suas atividades. Não que ela, por si só, seja capaz de resolver todos os problemas da educação, mas sem uma formação adequada dos educadores e das educadoras pouco se conseguirá.

Formar educadores e educadoras se torna, então, uma tarefa profissional exigente, para os praticantes da Educação Popular pois, *mutatis mutandi*, significa:

[...] permitir-lhes constituir um projeto pedagógico coerente, a partir do qual eles possam organizar métodos pedagógicos particulares que, em consequência, alimentem e modifiquem seu projeto: o projeto pedagógico que estrutura a formação dos educadores torna-se objeto de análise. Isso quer dizer que os responsáveis pela formação de educadores devem desvelar sistematicamente sua estratégia pedagógica, explicitar e analisar as razões que os guiam em seu posicionamento, indicar os fundamentos teóricos de sua atuação. Afirmamos que o grupo não pode progredir melhor que se tratando a si mesmo como um centro de interesse pedagógico [...] Trata-se aí de uma formação que, constantemente, volta-se sobre si mesma. (Schwartz, 1975: 17)

As perspectivas emergentes consubstanciam as exigências acima indicadas e devem ser preocupação e ocupação dos envolvidos com idéias, processos e práticas de Educação Popular. Entre essas exigências, a convicção de que a formação inicial e continuada de educadoras e educadores não poder se restringir a momentos pontuais,

¹ Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Pesquisador-Coordenador do NUPEP (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular). Coordenador do INAC.

mesmo que seguidos. Há necessidade de se conceber um Curso sistemático e orgânico que garanta uma sólida formação a ser desenvolvida de forma permanente. A formação implica, portanto, tanto o processo intelectual e prático quanto a profissionalização de educadores e educadoras. Perspectivas, exigências e desafios que ficaram consagradas na formulação da missão do CEAAL em sua IV Assembléia Geral da seguinte maneira:

Fortalecer las capacidades y la formación integral de los educadores y educadoras populares, para que puedan incidir en la acción de personas, grupos y movimientos sociales, en los diversos ámbitos de su quehacer educativo, en la promoción de procesos socio-culturales liberadores y en la elaboración de agendas y políticas públicas en favor de la transformación democrática de nuestras sociedades y la conquista de la paz y de los derechos humanos. (CEAAL, 1997: 133)

Essa missão se propõe atingir fundamentalmente a questão da formação/capacidade do educador na suposição de que repercutirá na incidência de seu que fazer tanto na ação de pessoas, grupos e movimentos sociais quanto nos mais diferentes âmbitos de atuação, inclusive o escolar. Mas, não perde sua perspectiva libertadora apostando que esta pode ser efetivada na transformação democrática de nossa sociedade como condição de efetivar a paz e os direitos humanos.

Na dimensão pedagógica se identificam, entre outros, três grandes problemas além da formação/capacidades da educadora e do educador: a própria teoria educacional, a qualidade e o resultado dos processos educativos e a relação pedagógica. Problemas que estão necessitando maior compreensão não apenas dos educadores populares, mas dos educadores de qualquer modalidade educativa. É a educação em todas as suas dimensões e modalidades que se encontra face a uma necessidade de reinvenção. Como reconhece Timothy Ireland (1995: 10):

A educação latino-americana passa por um período de profunda refundamentação que, apesar das incertezas que gera, também cria a oportunidade para se abrir novos rumos de ação. Neste contexto, a Educação Popular também se vê atingida por esse clima de instabilidade e de incertezas, sentindo-se ao

mesmo tempo historicamente provocada a posicionar-se perante os desafios da atualidade, até porque os períodos de crise também podem inspirar atitudes propositivas em busca de sua superação.

Assim, a Educação Popular se situa numa perspectiva estratégica (mais além de suas distintas concepções) sendo sempre uma opção que surge da conjunção dialética de vários fatores sociais (econômico-ideológicos) e pedagógicos inserida na práxis cotidiana de sujeitos coletivos e da escolarização popular. A Educação Popular se compreende como dinamizadora do aspecto organizativo pelo fortalecimento da dimensão educativa própria das ações sociais. Mas também do processo didático escolar.

“Há necessidade de se conceber um Curso sistemático e orgânico que garanta uma sólida formação a ser desenvolvida de forma permanente. A formação implica, portanto, tanto o processo intelectual e prático quanto a profissionalização de educadores e educadoras.”

A concreção de espaços de reflexão na busca das soluções coletivas para os problemas das maiorias da população no continente latino-americano é o desafio maior das ações coletivas tanto dos movimentos sociais quanto escolares. Apenas assim, podem contribuir com a transformação social na perspectiva dos interesses da maioria da população. Contribuição que se materializa não apenas nas esferas consideradas privadas e íntimas, na vida cotidiana, mas incide também nos âmbitos macrosociais, garantindo os passos necessários à construção de uma democracia latino-americana. Dessa forma, a dimensão pedagógica da prática organizativa das ações coletivas é ela mesma uma contribuição insubstituível para a produção da humanidade do ser humano das camadas da classe trabalhadora. Humanização reinterpretada na perspectiva da transformação da realidade que aponta para a democracia como um modelo libertador, a partir de uma posição políti-

ca a serviço do reordenamento do conjunto das relações sociais.

Uma pedagogia que assume como sua utopia a construção da humanidade do ser humano e da democracia, enquanto forma de vida e sistema social, contem, como seus temas constitutivos, além do poder, o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Esses, além de suas dimensões econômicas, implicam o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação (Souza, 1999). Propõe-se, assim, a Educação Popular atingir todos os âmbitos da vida das pessoas e das coletividades contribuindo para que sua existência seja digna e dignificante para todos, sem exceção, e capaz de ampliar os horizontes pessoais e coletivos de tal maneira que se garantam formas de vida expansivas. Não se pode restringir seu campo de ação ao escolar nem ao social, mas interferir em todos como forma de garantir essa vida expansiva.

Mas, não se pode desconhecer, atualmente a importância da educação escolar. Tema que esteve ausente da prática e da reflexão das educadoras e dos educadores populares por mais de duas décadas, nos últimos anos tem ocupado seu pensamento e sua ação. Vários educadores populares, em diferentes países da América Latina, têm se empenhado na luta pela garantia de uma escola pública de qualidade para todos, além de alguns terem se desempenhado como autoridade educacional. Intervenção que requer uma pesquisa comparada e que poderia lançar luzes significativas para a compreensão desses processos.

“Mas, não se pode desconhecer, atualmente a importância da educação escolar. Tema que esteve ausente da prática e da reflexão das educadoras e dos educadores populares por mais de duas décadas, nos últimos anos tem ocupado seu pensamento e sua ação.”

De qualquer modo, parece, hoje, ser consenso a necessidade da intervenção e do fortalecimento dessa intervenção das educadoras e dos educadores populares no âmbito da educação escolar,

sobretudo da escola pública. Essa perspectiva entra no campo das articulações da Educação Popular com outras práticas sociais. Esse campo é identificado como uma necessidade de garantir

[...] as relações da Educação Popular com outros domínios, como, por exemplo, com a Educação Básica, particularmente no que se refere à escola pública, na perspectiva universalizante (escola para todos, gratuita e de boa qualidade), assumida por todos os países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). (Ireland, 1995: 11)

A escolarização das camadas da classe popular se transforma numa questão central para a Educação Popular e é nesta área que, também, se torna urgente a atuação dos educadores/as populares que atualmente retomam um contato mais íntimo com os problemas vividos no processo de escolarização da maioria.

A trajetória e os horizontes da Educação Popular na América Latina colocam portanto os marcos e as exigências para a formação inicial e continuada de educadores e educadoras numa perspectiva epistemológica específica. Essa pode ser formulada na seguinte hipótese:

Um novo saber é construído a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos. Esse confronto provoca conflitos sociocognitivos que possibilitam a desconstrução das idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão do assunto em debate. A esse processo se dá o nome de reconhecimento. A reconhecimento é uma dimensão da reinvenção permanente que o ser humano tem que fazer de si mesmo, da sociedade, da cultura e do mundo. (Souza, 2000: 21)

Tal perspectiva epistemológica aponta para a necessidade de uma formação que leve a formular de maneira coletiva e cada educadora e educador individualmente uma *visão da educação, da educação nos movimentos sociais e nas instituições, bem como da educação escolar*, além de adquirir *os instrumentos necessários para seu desempenho como educador democrático num permanente processo de crescimento humano*.

Trata-se, pois, de uma formação que ajude os/as educadores (as) a contribuir com a construção de

novos horizontes culturais, políticos, econômicos, de gênero, éticos e existenciais para a América Latina.

O desejo é que cada educador e cada educadora passe a desenvolver uma **prática pedagógica** que *contribua com a construção da humanidade do ser humano*. Práticas pedagógicas que tanto podem ser realizadas nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos. É importante que cada educador e cada educadora, a partir de diferentes contribuições teórico-práticas, sejam capazes de uma reflexão que permita a cada um que o trabalhe formular as bases, os fundamentos de um tipo de prática pedagógica que quer contribuir para a construção da humanidade do ser humano e da sociedade latinoamericana.

Essa prática pedagógica se propõe ser a expressão da busca do crescimento humano e do reconhecimento social dos profissionais da educação e da contribuição que cada um de nós pode dar para o desenvolvimento integral de todos nós, aprendizes de humanidade e para o desenvolvimento sustentável de “nuestra América”. Prática pedagógica na qual, como já anunciamos acima, a prática educativa escolar ganha relevo.

Atualmente nos encontramos frente a duas afirmações recorrentes. A primeira nos informa que *a riqueza das nações e das pessoas será o seu nível de escolaridade*. Quanto mais um país escolarizar, por maior tempo, sua população e quanto mais anos de escolaridade possuir um indivíduo, tanto mais poderão ampliar sua riqueza e seu poder. Será verdade? Afirma-se até que os níveis de escolaridade coletivos e individuais serão o equivalente geral, ou seja, o valor de troca entre os países e os indivíduos. Por outro lado, escutamos diariamente em todos os lugares e lemos em numerosos documentos sobre *o potencial educativo de todas e quaisquer atividades e situações*. Aposta-se no potencial educativo da tecnologia (educação tecnológica), da sexualidade (educação sexual), da família (educação doméstica), da religião (educação religiosa), da saúde (educação para a saúde), do ambiente (educação ambiental), do civismo (educação cívica), do desenvolvimento (educação para a sustentabilidade), da cidadania (educação para a cidadania), da escola (educação escolar). E por aí vai. Que tão educativas podem ser essas realidades ou quão educativas são essas atividades?

Nossa hipótese fundamental de trabalho, depois de anos de experiência com todas as modalidades educativas atuando na perspectiva da Educação Popular, é que uma atividade ou situação tem um potencial educativo ou pode contribuir para a educação do ser humano, especificamente, se contribuir para a sua humanização. Trabalhamos com a convicção de que a educação, quaisquer que seja sua modalidade, níveis e métodos, pode contribuir com a **CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO**. Essa hipótese se desdobra em duas outras que lhe são complementares e a concretizam:

1. **os conhecimentos que os educadores e as educadoras, assim como os educandos e educandas, adquirem nos processos pedagógicos são úteis para o crescimento humano de todas as mulheres e de todos os homens, por isso, a educação é um direito inalienável de todo ser humano, inclusive a escolar;**
2. **os adolescentes, adultos e jovens aprendemos com os conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada um já possui e as informações recebidas nas práticas sociais, políticas e educativas.**

“Nossa hipótese fundamental de trabalho, depois de anos de experiência com todas as modalidades educativas atuando na perspectiva da Educação Popular, é que uma atividade ou situação tem um potencial educativo ou pode contribuir para a educação do ser humano, especificamente, se contribuir para a sua humanização.”

A formação dos educadores e das educadoras latinoamericanos, tanto na modalidade presencial quanto à distância, assim como em seus estudos individuais, deve garantir as condições para que possam responder aos desafios acima indicados de maneira profunda. Espera-se que cada um adquira a competência para realizar o confronto entre os conhecimentos que possui e novas informações

recebidas em diferentes momentos de sua existência pessoal, profissional e política.

Na nossa prática um instrumento que tem se revelado de suma importância no processo de formação de educadores e educadoras, durante e a partir de sua formação inicial e continuada, é o Diário Etnográfico. Esse pode ir sendo elaborado a partir de questões simples como as abaixo indicadas:

- Como reagi às informações recebidas?
- Que formulação eu elaboro confrontando os conhecimentos que já possuía com as informações que estou recebendo?
- Como meus educandos reagem às atividades que realizo com eles?
- Como as pessoas da comunidade reagem à presença do projeto e à realização das atividades?

O *Diário Etnográfico* pode funcionar como uma técnica de pesquisa educacional e como um instrumento pedagógico de quaisquer profissionais da educação. Reorienta o olhar de educadoras e educadores para a prática pedagógica e para a vida da comunidade, do projeto. Isso não significa que até então não estivessem ligados aos acontecimentos da comunidade, mas que, a partir da utilização do *Diário Etnográfico*, vão dirigir o olhar de uma maneira científica e aprender a documentar os acontecimentos da sala de aula, do projeto e da comunidade. Nele estarão anotadas também as suas reações aos acontecimentos. Essa nova atitude os ajudará a compreender as próprias transformações e as da Comunidade, assim como a qualificar ainda mais a sua intervenção no cotidiano tanto da sala de aula quanto do projeto. Fornecerá elementos para sua reflexão.

O *Diário Etnográfico* é um caderno no qual a educadora e o educador vão documentar as reações ao próprio trabalho: *reações a tudo que ouvir, ler, ver e sentir dos outros e de si mesmo, do mundo, da cultura, da sociedade, do seu trabalho*. Essa documentação é muito importante para seus estudos, para seu crescimento pessoal, profissional e militante.

O Prof. Nour-Din El Hammouti (1999), do Centro de Educação da UFPE, nos orienta na feitura do *Diário Etnográfico*. Ele nos informa que se trata de

[...] um registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários

e extraordinários, a partir de nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar, compreender e/ou mudar. Com esse instrumento metodológico é possível descrever (num caderno) nossa própria atuação na realidade que vivemos (ex. alfabetização de jovens e adultos na escola rural, a vida do Comunidade). Anotar com detalhes nossas ações e as ações dos parceiros com quem interagimos (no caso alunos na sala de aula, a comunidade dos trabalhadores do campo, etc).

“Na nossa prática um instrumento que tem se revelado de suma importância no processo de formação de educadores e educadoras, durante e a partir de sua formação inicial e continuada, é o Diário Etnográfico.”

O *Diário Etnográfico* pode funcionar como uma técnica de narração. Pode ser

[...] um gênero de correspondência diária. Por exemplo, de um professor de Jovens e Adultos de uma escola rural que gosta de escrever uma carta para outro colega professor na mesma situação ou outra (escola de zona urbana). O essencial é querer compartilhar suas experiências de trabalho. O método é simples, mas é preciso ter uma disciplina para mantê-lo, escrever todos os dias ou no mínimo várias vezes por semana. Isso durante meses.

O educador e a educadora, para fazer o seu *Diário Etnográfico*,

[...] devem escrever ou anotar fatos marcantes (descobertas, incidentes significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, conflitos, problemas enfrentados, etc). E, também, contar atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes que vê sempre, mas sem muito notar ou levar em

conta o significado que pode ter em relação ao objeto de estudo (vida escolar, vida profissional, pesquisa, etc).

Entre os vários fenômenos que podem ser registrados, podem ser lembrados os conteúdos trabalhados na escola (conhecimentos, exercícios, tarefas, avaliações escolares, dinâmicas de grupo, materiais e ambientes utilizados), rituais e relações sociais estabelecidas, regras e normas práticas, a linguagem falada, diálogos, conversas formais e informais que refletem procedimentos de raciocínio prático, atividades cognitivas, etc., nos contextos escolares e extra-escolares (meio cultural).

Não esquecer a cronologia dos acontecimentos (datas, horas e lugares onde se deram os fatos e histórias relatados).

O Diário Etnográfico deve conter [...] as situações de encenação de todos os atores sociais em interação (professor, alunos, assentados, autoridades, etc). Deve explicitar a construção dos contextos de trocas, interações e relações (negociação e/ou conflitos de instituições de ordem social, nacional e internacional, comunicações, ensino/aprendizagem, etc).

O Diário Etnográfico deve ser [...] organizado, em relação à instituição educativa (escola, sala de aula), mas também em relação ao envolvimento social do educador na comunidade (reflexões sobre as práticas sociais e culturais com os grupos que vivem em torno da escola).

O Diário Etnográfico é feito [...] com grande implicação pessoal, expressão às vezes de momentos íntimos do professor (descrever emoções, pensamentos) e comunicar ou socializar esses fatos que estão sendo enfrentados, os desafios e tensões identificados, as alegrias, grandes entusiasmos, sonhos, fantasias. Isso implica não apenas descrições de observações, mas fazer comentários, análises, sínteses que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e por que acontece de determinada forma. Os pontos de vista dos atores, suas perspectivas culturais, suas estratégias, etcetera.

O objetivo maior do *Diário Etnográfico* é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio onde atua. Assim, fornecerá ao autor um perfil de seu fazer pedagógico. Isso poderá ajudá-lo a fazer “*mudanças pedagógicas, modificações em sua prática profissional, as suas representações sociais, suas teorias íntimas sobre a educação, o ensino e a aprendizagem*” e o envolvimento da comunidade nas atividades produtivas, esportivas, de lazer e organizacional.

Resumindo, *Diário Etnográfico* pode funcionar como:

- “*instrumento de formação profissional (a melhora de didáticas, desenvolvimento pessoal);*
- *método de pesquisa (educador-pesquisador);*
- *metodologia de intervenção (planejamento da ação)”*

“O objetivo maior do Diário Etnográfico é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio onde atua. Assim, fornecerá ao autor um perfil de seu fazer pedagógico.”

O *Diário Etnográfico* pode, pois, fornecer ricas informações para de análise e/ou intervenção do campo institucional e educativo. Finalmente, é um registro de atividades de seu dia-a-dia profissional e pessoal. Pode ser chamado também de diário de campo ou diário de pesquisa. Além de ser escrito individualmente,

[...] pode ser também um diário coletivo de intervenção, quando todos lêem uns dos outros e trocam as informações coletadas, dados, análises internas, a partir do mesmo contexto social, mesma instituição. Análise coletiva com a ajuda do professor universitário.

Finalmente,

[...] pode-se conceber o Diário Etnográfico como diário de campo ao mesmo tempo

como diário coletivo de intervenção. Ele funciona para cada um como descrição de situações em que o professor está envolvido individualmente (observação participante). Por outro lado, implica, dentro de um grupo ou equipe, uma auto-análise coletiva da instituição educativa ou projeto institucional, pedagógico, político e social. Então, temos vários investimentos pessoais, transversalidades, implicações diferenciais (status, disciplinas, processos de ressocialização), processos de construção de identidades sociais e profissionais, tudo numa especificidade local e funcionamento de demandas locais, mas também dentro de uma lógica de estrutura social, nacional, internacional). (El Hammouti:1999)

O *Diário Etnográfico* garante uma formação sistemática ao educador e à educadora na medida em que confronta seus conhecimentos, tanto os adquiridos em sua escolarização quanto na experiência da vida, com as informações que vai recebendo pelos diferentes meios e na própria organização e realização de sua prática pedagógica. Pois, a prática nos convenceu que somente o confronto de minhas opiniões, idéias e conhecimentos com as idéias e opiniões de outros pensadores, militantes, educadores, permitem a construção de novos conhecimentos. Transforma-se o *Diário Etnográfico* num rico instrumento da formação permanente do educador e da educadora populares.

A aprendizagem e a educação só acontecem estabelecendo-se esses confrontos. Confronto entre as formas de você pensar, emocionar-se e agir e as formas de pensar, emocionar-se e fazer de outras pessoas. Confrontos amistosos, mas que vão provocar reações em você. Sem essas reações, você não aprenderá nada de novo. E, de uma forma ou de outra, cada um de nós reage às idéias, opiniões, pensamentos, emoções e atividades com os quais nos defrontamos. Todos reagimos. Por isso, aprendemos. Educamo-nos!

É nessas reações que se dá a aprendizagem, que começa a acontecer a educação. Quem mais reage e formula sua reação, sobretudo se as escrever, certamente mais aprenderá e continuará a se educar.

Frente às novas informações que são apresentadas cada um reage diferentemente. Mas, pelo menos, três atitudes são possíveis de ser identificadas:

1. Uma primeira atitude pode ser entendida como a de diálogo de conhecimentos ou de saberes, ou também pode ser chamada de *diálogo intercultural*. Isso porque se estabelece uma negociação entre os saberes que as pessoas já possuem e as informações que recebem. As novas informações são confrontadas com os saberes adquiridos anteriormente e acontecem entre eles combinações híbridas. Ocorre, então, uma análise e uma reflexão sobre as informações novas e os seus saberes anteriormente construídos. A comparação entre eles vai possibilitar-lhe novas FORMULAÇÕES. Essas conformam uma maneira nova de conhecer e novos saberes. Passa-se, então, a ver as coisas já conhecidas de outra forma e outra compreensão se estabelece. Realiza-se, assim, o que estamos chamando de *processo de recongnição*. Essa nova cognição que poderá permitir outra forma de fazer e de sentir, estamos denominando de *processo de reinvenção*. Se isso acontecer, você adquiriu um *novo saber*, você *se ressocializou* (Souza,2000:99-114). Não se está afirmando ser esse um saber melhor que os anteriores, mas diferente. O desejo é que seja amplo, mais completo e mais consistente para sua ação como pessoa, como profissional. Se assim for, deu-se um processo de aprendizagem, aconteceu a educação.
2. Uma segunda atitude pode ser identificada como de rejeição do saber anterior. Aceita-se a nova informação e rejeita-se a forma anterior de saber. Essa atitude é mais rara. Nesse caso, a pessoa não aprende propriamente. Simplesmente nega seu saber. Passa a repetir o que escutou ou leu. Parece que virou papagaio. É uma *"Maria vai com as outras"*.
3. Um terceira atitude pode ser denominada de submissão à mesmice ou recusa de escutar o outro. Há uma rejeição total da nova informação. Recusa-se a pensar sobre as informações recebidas, vistas ou sentidas. Significa que não se aceita pensar. Nessa reação também não se dá a aprendizagem. É o *"Zé do contra"*.

Essas possíveis atitudes (reações a outras informações a partir do que alguém já sabe) são fortemente influenciadas pelos costumes de cada um, pela religião que professa, pelos papéis sociais que desempenha, pelas condições materiais, pela situação de classe, de gênero ou de etnia de cada

um. Mas influenciam, também, para a ocorrência dessas atitudes, as relações pedagógicas estabelecidas entre o professor e o grupo de alunos; o estilo de ensinar de cada professor. Por isso, cada um recebe a informação e reage de um jeito diferente. Aprende de uma forma particular.

A aprendizagem só acontece de fato na primeira forma de reação. É a atitude de escutar, de matutar, de comparar com o que a gente já sabe que permite uma nova aprendizagem, a aquisição de um novo conhecimento. Só pela reelaboração do já sabido se aprende (maturação), chega-se a um novo saber.

As informações que serão passadas a você -por meio das aulas e artigos, notícias e livros que irá ler-, serão escolhidas pela significação que possuem para a vida de cada um de nós. Não são conhecimentos apenas para ser ensinados. Esses conteúdos são saberes que nós julgamos, depois de muito matutar e maturar, qualificados para ajudarem-nos a viver mais humanamente. Por isso, vale a pena apreendê-los. Que cada um, você e seus alunos, possa compará-los com as idéias que já possuíam, a partir dos problemas do dia-a-dia, da vida cotidiana. Comparem-nos. Tirem suas conclusões. Formulem seu novo saber. Ou seja, transformem em desejo e vontade, realizem-nos. É essa nossa esperança.

“A aprendizagem só acontece de fato na primeira forma de reação. É a atitude de escutar, de matutar, de comparar com o que a gente já sabe que permite uma nova aprendizagem, a aquisição de um novo conhecimento.”

Esses novos saberes poderão ajudá-los a VIVER MELHOR no interior de cada uma das culturas particulares, no meio rural ou no meio urbano. Lembre-se de que nossa grande aposta na EDUCAÇÃO é por conta da capacidade que ela pode ter de CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO

(mulher ou homem, adolescente, jovem, criança ou adulto, agricultor ou agricultora, empregado, trabalhador por conta própria, operário, etc).

A humanização ou desumanização do ser humano é uma tarefa de cada um de nós, individualmente, e da humanidade no seu conjunto. Essa construção é feita a partir das diferentes organizações sociais que temos construído através dos tempos e dos espaços. Humanizar-se ou desumanizar-se são processos culturais. Construídos socialmente através dos tempos e dos espaços. Culturais; portanto, construções dos próprios seres humanos.

As possibilidades de humanização e desumanização encontram, como nos recorda Paulo Freire (1987), sua raiz na inconclusão dos seres humanos, inscrevendo-os

[...] num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica somente apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (Freire, 1987:30)

Antes do surgimento do ser humano na Terra, a evolução (por força da natureza, dos deuses ou deusas, ou de Deus) foi um processo de *cosmogênese* e de *antropogênese*. O aparecimento dos planetas e dos diversos seres vegetais e animais foi a preparação para a emergência do ser humano, criação de cenários para a existência desse ser. O fato de serem cenários para a existência do ser humano não diminui sua importância. Pelo contrário, afirma a necessidade de cuidarmos dele como de nós mesmos, de humanizá-los: preservar, promover e desenvolver o meio ambiente natural e cultural. É a condição de nossa própria huma-

nização. Não podemos existir sem ele. Somos parte dele. A natureza orgânica da humanidade e a humanidade da natureza.

O processo de *cosmogênese* e de *antropogênese* foi independente de nós. Mas, a partir da *hominização*, ou seja, do *surgimento, no cosmos, de um ser que age, emociona-se e pensa*, a evolução ou involução passa a ser uma tarefa desse ser. É um trabalho cultural, histórico e social. Um trabalho dos seres humanos de forma organizada no tempo e no espaço. É o processo de humanização ou de desumanização que se instala. Somos nós os seus condutores, seus autores, seus protagonistas.

Com a hominização, como afirma Teilhar de Chardin, "... *uma nova vida começa*", "*a terra muda de pele*", "*a terra encontra a sua alma*". Por isso, nos ensina:

Do ponto de vista experimental que é o nosso, a Reflexão, como a própria palavra o indica, é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e do seu próprio valor: já não só saber –mas saber que se sabe. Com esta individualização de si próprio no fundo de si próprio, o elemento vivo, até aí espalhado e dividido sobre um círculo difuso de percepções e de atividades, acha-se constituído, pela primeira vez, em centro puntiforme onde todas as representações e experiências se enlaçam e se consolidam num conjunto consciente de sua organização. (Chardin, 1965: 169)

"[...] a Reflexão [...] é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e do seu próprio valor: já não só saber –mas saber que se sabe". Extraordinário! Não? A natureza torna-se um ser consciente, reflexivo. Um corpo consciente. Uma consciência corporal. A biologia se fez antropologia, consciência, capacidade reflexiva. A hominização acontece. A *cosmogênese* e a *antropogênese*, numa palavra a hominização, dão à luz o

ser humano[...] Como usará esse ser –que nós batizamos de *ser humano*– a sua capacidade reflexiva, emocional e operativa? Está lançada a sorte: *Humanizar-se ou desumanizar-se!!!*? Afirmar-se como ser humano ou não ir além da mera animalidade! Como construir a humanidade do ser humano?

Entre tantas outras atividades e ações do ser humano que podem contribuir ou não para sua humanização –como a economia, a política, a religião–, a educação parece ser um fator decisivo. A hipótese com a qual hoje trabalhamos, resultado de nosso envolvimento latinoamericano com a Educação Popular, é a de que a educação pode contribuir com o processo de humanização. Nessa perspectiva, de fato a educação só acontece quando contribui para nossa humanização, para a construção da humanidade como um todo e da humanidade de cada ser humano.

Daí a nossa tese:

O ser humano é pleno de possibilidades de humanização, mas também de desumanização

Os seres humanos nascemos INCONCLUSOS, INACABADOS, como nos relembra Paulo Freire (1987). Ele faz dessa idéia a base de sua proposta pedagógica. E afirma que a nossa vocação é SER CADA VEZ MAIS HUMANOS. Vamos nos tornando HUMANOS ou nos desumanizando no decorrer de nossa vida, de acordo com as experiências que tivermos, com as condições que construirmos para nossa vida pessoal e a vida da coletividade. Por isso, devemos nos EDUCAR AO LONGO DE TODA A VIDA².

Mas essa HUMANIZAÇÃO só pode ser construída coletivamente. O EU (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (NÓS). A humanização implica, então, *idéias, pensamentos, reflexões, ciências, artes (PENSAR), afetos, vontades, paixões (EMOCIONAR-SE)*, bem como *atividades, ações, práticas, experiências (FAZER)*, no interior de determinadas relações sociais (MEIO CULTURAL), e de relações com a natureza (MEIO NATURAL). Essas relações sociais e com a

2 Essa Idéia da *educação ao longo de toda a vida* está sendo difundida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) a partir da uma pesquisa sobre a educação necessária ao terceiro milênio, por meio do relatório intitulado "*Educação, um tesouro a descobrir*".

natureza estão em permanentes mudanças, transformações, para o bem ou para o mal.

Matutar sobre a HUMANIZAÇÃO do ser humano é pensar sobre um dos mais difíceis problemas da vida. É pensar sobre a própria existência do ser humano, suas possibilidades e impossibilidades. Facilidades e dificuldades. Cada um de nós não apenas se julga humano, pensa sempre que é O MAIS HUMANO *de todos os seres humanos*. As situações ou condições menos humanas ou as desumanidades são sempre de outras pessoas ou de outros lugares.

Então, trabalhar com a hipótese de que a EDUCAÇÃO diz respeito à CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO E DO PLANETA é uma tremenda complicação. É uma tarefa para os fortes, uma missão que “aos fracos abate e aos fortes exalta”.

O grande problema, pois, é a construção de minha identidade (EU) na convivência com os outros, que também têm direito de construir sua identidade, sua humanidade (outros EU's).

Eu nasço num determinado meio natural e cultural e vou reagindo a esse meio. Nessa reação vou afirmando o meu EU. Mas não há nenhuma possibilidade de eu ME firmar fora da atuação no meio em que me encontro juntamente com os outros. Esses outros, *como EU*, são sujeitos de direitos e deveres. Como eu, eles nasceram, num determinado meio natural e cultural. Nesse meio, nós podemos nos humanizar ou desumanizar pelas ações, aprendizagens, pensamentos e emoções que vamos adquirindo ao longo de nossa vida.

As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo e sinto em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, dizemos e sentimos. Ao que a escola ensina. Ao que as Igrejas professam. Ao que os ricos fazem. Ao que os trabalhadores sofrem. Aos medos que sentimos. Aos amores que vivemos. Essa reação pode ser de aceitação ou de rejeição.

Nessa reação, vou me tornando *EU*; vou me humanizando ou desumanizando. O meu *EU* vai se conformando a partir de um determinado meio físico (sertão, mata, agreste, rural, urbano) e cultural (nossas culturas tradicionais frente à cultura

moderna) pela **REAÇÃO** que eu vou tendo ao meio em que nasci ou vivo. É também de acordo com as reações às informações novas que vou recebendo na escola, pela televisão, pelas religiões, etc. É a partir da reação que vou tendo ao meio (natural e cultural), a meu ambiente, que vou construindo as minhas formas próprias de PENSAR, EMOCIONAR e FAZER. A reação é uma ação nova a partir da qual um novo pensar e um novo emocionar se desenvolvem.

! NATURAL

! no MEIO

! CULTURAL

EU ! +

!

**! minha REAÇÃO a esse meio
(Permite me humanizar ou**

**! desumanizar. Garante minha
APRENDIZAGEM.**

!Acontece minha EDUCAÇÃO).

O SER HUMANO é **PESSOA** pelo que tem em comum com os outros seres humanos. É **INDIVÍDUO** pela forma particular de pensar, de emocionar-se e de fazer de cada um frente ao mundo, às pessoas e às situações. A pessoa se individualiza. É uma singularidade. É única. Tem um valor incomensurável. Eu me distingo no interior da coletividade de pessoas, faço-me *EU*. Na **SOCIEDADE**, no **NÓS é possível surgir o indivíduo, o Eu!**

A aprendizagem é interior, dá-se dentro de mim, mas tem que se exteriorizar. Por isso, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho”. Os seres humanos se educam ao enfrentarem coletivamente os problemas que a vida apresenta (Estou parafraseando Paulo Freire³). Mas a aprendizagem que se dá dentro de nós tem que aparecer, fazer-se visível, exteriorizar-se. Essa exteriorização se manifesta em atitudes, habilidades, capacidades e relações interpessoais e sociais.

Na idéia de humanização está implicado o tipo de relações que temos e queremos ter com a natureza e com os outros seres humanos. Os outros seres humanos, como eu, são pessoas e indivíduos. Cada ser humano é uma pessoa individual. As relações que mantemos com os outros expressam

3 *Pedagogia do oprimido* (1987, p.68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES-ALFABETIZADORES: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA NO NORDESTE BRASILEIRO

Timothy D. Ireland*

O complexo requer um pensamento que capte as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. (MORIN, 1999: 14)

A história da formação de educadores para a educação de adultos —seja popular ou não popular— no Brasil tem sido marcada, na maioria das experiências —de grande ou pequena escala— pelo improviso. Basta boa vontade, um mínimo de compromisso político e uma semana de formação e o educador está preparado para enfrentar o grande desafio da educação da população adulta. Claramente, como é o caso com todas as caricaturas, o que acabamos de colocar constitui uma generalização simplificada mas, ao mesmo tempo, contém um forte componente de verdade. O desafio, e não o 'problema' —como é frequentemente

descrito— de como formar o educador para o trabalho educativo específico com adultos permanece como um desafio não satisfatoriamente enfrentado.

O tratamento improvisado dispensado à formação do educador não pode ser dissociado de outros fatores. Este campo de atuação se destaca também por outras quatro características fortes que terminam refletindo sobre a formação. De um lado, a grande maioria de experiências sofre da falta de continuidade. Os projetos, experiências, programas têm um vida curta. Políticas e fontes de recursos mudam e são remanejados. De outro, o campo em que se desenvolvem as práticas de educação popular de adultos pode ser caracterizado pela sua abrangência e a sua fragmentação. Existe uma multiplicidade de práticas desenvolvidas por um amplo elenco de entidades e agências governamentais e não governamentais. Vinculado a esses dois fatores existe uma terceira característica do campo que combina uma falta de sistematização das experiências desenvolvidas ao lado de propostas fracas ou pouco elaboradas de avaliação. Estas três características devem ser situadas no contexto amplo da quarta: os sujeitos da educação de adultos, na sua grande maioria, fazem parte dos social-

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Popular e coordenador do Projeto Escola Zé Peão. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

mente excluídos cujo peso na agenda política neoliberal é bastante pequeno. Evidentemente, as quatro características — falta de continuidade, abrangência e fragmentação, debilidade nos processos de sistematização e avaliação, em uma área de baixa prioridade política — dificultam bastante o desenvolvimento de práticas consolidadas de formação. O desenrolar de um programa eficaz de formação exige um constante diálogo entre teoria e prática que é pouco provável alcançar em experiências que duram apenas alguns meses ou, no máximo, um ou dois anos.

Esta contribuição à discussão sobre a formação do educador popular de adultos, toma como ponto de partida uma experiência, iniciada em 1990, e ainda em andamento, desenvolvida por uma equipe no contexto da indústria da construção, em João Pessoa, Brasil. Após dez anos, constitui uma prática consolidada (consciente dos perigos da fossilização, complacência e acomodação!) que sempre situou a necessidade de avaliar, sistematizar e registrar a prática entre as suas principais preocupações. Contudo, a equipe reconhece a existência de uma tensão, comum a muitas experiências, entre a proposta/a idealização e a sua execução que percorre todas as dimensões do trabalho, especialmente a formação dos professores. Consideramos a formação como o componente chave que articula e intermedia esta distância dinâmica entre a proposta escrita/idealizada e a realidade cotidiana da prática. Neste sentido, a proposta de formação se desenvolve em interação contínua com a prática diária da sala de aula de cada professor e a prática diária de cada coordenador. Ao mesmo tempo sugerimos que as novas demandas do mercado de trabalho e os desafios de um mundo cada

vez mais complexo exigem respostas à altura do campo da educação e, conseqüentemente, da formação. A realidade das modernas tecnologias, a complexidade de nossas sociedades, a globalização da economia mundial impõem uma formação cada vez mais complexa para o educador popular se levarmos a sério o princípio básico da educação popular de partir da experiência e da realidade concreta dos sujeitos do processo.

Assim propomos como primeiro passo do roteiro desta discussão, uma contextualização sucinta do projeto com relação a seus objetivos e o seu locus. A seguir, esboçamos as competências básicas que os próprios princípios básicos da proposta teórico-metodológica do projeto exigem da educadora.¹ O terceiro passo consiste em detalhar a proposta de formação do projeto e os vários mecanismos desenvolvidos, no decorrer do período, na busca de um processo formativo capaz de (dar conta da complexidade dos desafios que o educador encara na sua prática) preparar o educador para os desafios da prática. Concluímos apontando as limitações e os acertos desta prática e as possíveis implicações para a formação do educador popular.

O Projeto Escola Zé Peão, protagonista desta discussão, foi criado há dez anos pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário (SINTRICOM) de João Pessoa e por um grupo de professores e alunos do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com o intuito de contribuir para a alfabetização e educação básica do trabalhador da construção.² A cidade de João Pessoa, palco do projeto, é a capital de um dos estados mais pobres da Região Nordeste do Brasil, a Paraíba, ainda marcada pelos

- 1 Neste artigo optamos por contrariar a lógica machista da gramática da língua portuguesa e obedecer a lógica da maioria democrática. Assim, em lugar de adotar formas estilisticamente desajeitadas [educadores(as), professores(as)] ou as formas mais politicamente corretas mas não muito disseminadas ("educador@s", "professor@s", etc), utilizamos o substantivo feminino educadora/professora para nos referir aos membros da equipe docente do projeto, em reconhecimento de sua composição majoritária de mulheres.
- 2 É importante registrar que a partir de 1999, através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa, o Projeto passou a oferecer os seus dois programas em duas salas de aula de uma escola municipal no bairro popular da Ilha do Bispo. Neste caso, a matrícula era aberta a qualquer jovem ou adulto do bairro. Pela primeira vez, o Projeto acolheu um número importante de mulheres e de pessoas empregadas (e desempregadas) de uma variedade de profissões. Embora esta nova experiência ainda esteja sendo avaliada pela equipe pedagógica, os resultados iniciais convenceram o projeto a continuar a experiência por mais um ano na mesma escola. Para este ano, a Escola também abrirá uma sala de aula numa empresa distribuidora de alimentos. Desta forma a proposta de formação elaborada inicialmente somente para a realidade dos trabalhadores da indústria da construção vem sendo enriquecida e aprofundada pelo desafio de um grupo bem mais diversificado de pessoas jovens e adultas trabalhadoras.

altos índices de analfabetismo entre a sua população adulta. O projeto se inspirou numa política educacional desenvolvida pelo grupo que conquistou a direção do sindicato em 1986, após anos de uma direção não combativa e conciliatória. O grupo constatou que o baixo nível de escolarização entre os operários da categoria, entre outros fatores, impedia à construção de um sindicato democrático e participativo. Assim, o Projeto visava conjugar a função “tradicional” da escola — a de veicular e socializar aquele saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade — com a necessidade de colocar a experiência de vida e a realidade de trabalho do operário como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Em termos práticos, a Escola oferece dois programas básicos: Alfabetização na Primeira Laje (APL), para trabalhadores sem escolarização prévia, e Tijolo sobre Tijolo (TST), para aqueles com certo domínio da lecto-escrita e da matemática. No decorrer dos anos, o Projeto criou uma série de programas de apoio em resposta às demandas do processo de aprendizagem. O programa Varanda Vídeo (VV),³ a oficina de artes, a biblioteca volante, e o programa de visitas e atividades culturais todos representam formas de tentar captar a abrangência do que é alfabetizar neste mundo contemporâneo. Em 1999, foi criado um jornal mural, A Voz da Escola, elaborado pelos alunos, e o projeto ofereceu, pela primeira vez em janeiro deste ano, um curso introdutório à informática para um grupo de operários.

As salas de aula do Projeto são montadas/localizadas em canteiros de obras em áreas da cidade onde há uma maior concentração de construções, principalmente na orla marítima. A decisão de inverter a lógica comum e levar a escola ao canteiro se inspirou na existência de um grande número de operários alojados no canteiro durante a semana de trabalho. Assim, as aulas, de duas horas de duração diária, ocorrem de segunda à quinta-feira, no horário noturno. A sexta-feira, quando a maioria dos trabalhadores volta para as suas cidades de origem, é dedicada a atividades de

formação da equipe pedagógica. As professoras-alfabetizadoras são todas estudantes de vários cursos —principalmente, pedagogia, letras, história, geografia, psicologia— da Universidade Federal da Paraíba, que recebem uma bolsa de estudos como remuneração para 20 horas de trabalho semanais.

“...O Projeto visava conjugar a função “tradicional” da escola — a de veicular e socializar aquele saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade — com a necessidade de colocar a experiência de vida e a realidade de trabalho do operário como ponto de partida para o processo de aprendizagem.”

A realidade da indústria da construção em João Pessoa é bastante complexa. De um lado, encontra-se num momento de mudanças exigidas pelo processo de modernização tecnológica e gerencial. De outro, é conhecido por empregar um contingente significativo de trabalhadores, com baixos índices de produtividade e altos índices de rotatividade. Para compensar a baixa produtividade, a estratégia tradicional é o prolongamento de uma jornada de trabalho já conhecida pelas demandas físicas que faz ao corpo e à mente do operário. Os salários desta categoria, em que existe uma alta porcentagem de trabalhadores migrantes, são notadamente baixos.⁴ Os alunos-operários da escola são, na sua maioria, oriundos da zona rural, pouco qualificados, com baixa escolaridade formal, relativamente jovens e todos homens.

Na sua busca de coerência entre as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores-alunos e uma proposta teórico-metodológica encaminhada na perspectiva da educação popular, a escola centra a sua proposta em torno de três princípios bási-

3 Este programa procura contribuir para a formação cultural mais ampla do aluno-trabalhador, por meio da exibição e discussão de vídeos.

4 Em março deste ano, o salário mensal de um servente/ajudante era R\$176,91 (aproximadamente US\$102) e de um profissional R\$264,56 (aproximadamente US\$153) para uma semana de 44 horas.

cos: os de contextualização, de significação operativa e de especificidade escolar. São princípios que norteiam a prática educativa da escola e, conseqüentemente, fundamentam a proposta de formação dos seus educadores.

Por contextualização entendemos que o projeto se desenvolve num contexto delimitado em que se destacam as condições de vida e de trabalho dos alunos-trabalhadores, as lutas do sindicato que representa a categoria e a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorizações sobre educação de modo geral e sobre alfabetização, no seu sentido amplo, em particular. Assim, existe uma

[...] consciência das necessidades de articulação entre diferentes tipos de saber "fisicamente" presentes na experiência: o saber que cada componente do corpo do Projeto trazia; as relações às vezes harmônicas, às vezes conflitivas, entre esses saberes; o saber que a própria experiência em andamento nos colocaria, e —como não poderia deixar de ser— o poder que cada um desses saberes detinha em momentos particulares de realização da experiência. (IRELAND, 1993)

Pelo princípio da significação operativa defendemos um processo de vigilância pedagógica pelo qual se busca cotidianamente tanto o sentido do que se faz bem como o porquê do que fazer educativo. Como constatamos anteriormente, esta busca da significação operativa se caracteriza pelo confronto entre o desejado e o possível em que se tenta articular as contribuições da pesquisa sobre educação e trabalho, processos de aprendizagem em adultos, diferentes teorias de alfabetização, etc. com o que a experiência imediata ensina. Evidentemente, os professores desempenham um papel central na articulação entre a proposta e a sua operacionalização.

O terceiro princípio, o da especificidade escolar, define bem o compromisso assumido pelo projeto com uma prática escolar dedicada ao ensino da lecto-escrita *stricto sensu* e da matemática. Dessa forma, a escola busca um equilíbrio entre a significação, no sentido da organização de atividades escolares inteligentes, significativas e politicamente corretas, e a mecânica, no sentido de atividades que favorecem a aquisição pelo trabalhador de certos automatismos referentes ao

modo como se lê e se escreve e como se efetivam as operações matemáticas básicas. Sem abrir mão da dimensão política do processo de alfabetização, consideramos que as ferramentas que a escola prioriza —a leitura, escrita, matemática e conhecimentos básicos das ciências— são essenciais para fazer avançar as lutas do sindicato e a busca da cidadania. Existem muitos casos de experiências de "alfabetização" que privilegiam a discussão política e deixam de lado a proposta alfabetizadora no sentido estrito. Embora possam contribuir para um avanço na consciência política do trabalhador, também freqüentemente frustram as expectativas do adulto e criam futuras resistências frente a outras propostas educativas.

“Sem abrir mão da dimensão política do processo de alfabetização, consideramos que as ferramentas que a escola prioriza —a leitura, escrita, matemática e conhecimentos básicos das ciências— são essenciais para fazer avançar as lutas do sindicato e a busca da cidadania.”

É com base nesses três princípios norteadores do projeto que identificamos o que se considera como as quatro competências que a escola exige dos seus educadores. Devemos esclarecer que, em comum com a grande maioria de programas de educação básica, existe na Escola Zé Peão uma predominância de educadoras. Entre 25 candidatos que participaram do curso de formação de professores neste mês de fevereiro, havia 21 mulheres para 4 homens. Dos dez candidatos selecionados, somente um é do sexo masculino.

Em consonância com o princípio da especificidade escolar, a proposta do projeto exige competência técnica do professor. Por isso, entendemos o domínio dos conteúdos básicos da linguagem e da matemática e uma prática docente

que busca um equilíbrio entre “significação” e “mecânica”. O aluno-trabalhador percebe facilmente quando está sendo enganado: a falta de domínio de conteúdos básicos por parte do professor também incita evasão. Para quem começou tarde e sacrifica o pouco tempo livre do que dispõe para investir nos seus estudos, não há como “perder tempo”. Um forte aliado da competência técnica é a competência didática que consiste no domínio de métodos didáticos adequados para construir um processo democrático de ensino-aprendizagem.

O educador que não dá o devido valor ao “como ensinar” pode conseguir esvaziar a sua sala de aula em pouco tempo. Manter um grupo de alunos-trabalhadores interessados e envolvidos nos conteúdos da aula depois de um dia estafante de trabalho físico pesado coloca desafios para os mais experientes dos educadores. Destaca a importância da criatividade do educador calcada em planejamento e não na criatividade do improviso institucionalizado. Ao lado disso, experiências como a da escola que buscam contribuir para o avanço das lutas das camadas que vivem um processo crescente de exclusão social, exigem do educador um elevado grau de compromisso político. No nosso caso, as próprias condições de trabalho apresentam um teste prático deste compromisso.

O acesso ao canteiro nem sempre é bem iluminado nem calçado. As salas de aula ocupam um espaço à noite que, de dia, constitui um espaço dedicado a atividades produtivas. Os canteiros são frequentemente distantes e não sempre bem servidos por transporte coletivo. Os horários da escola competem com outras atividades de lazer aparentemente mais atraentes.

A quarta competência que complementa as três primeiras tem sido classificada como sensibilidade. Por sensibilidade entendemos a capacidade de empatia, de identificar-se com os sujeitos do processo educativo, de buscar o real sentido da solidariedade pedagógica no dia-a-dia do trabalho da escola. A postura do educador, a coerência com que ele se comporta dentro e fora da sala de aula, a sua busca de entender e fazer aflorar o saber e o sabedoria do aluno-trabalhador são dimensões da formação que não podem ser ignoradas.

Da mesma forma que a proposta teórico-metodológica da Escola não foi elaborada e petrificada num momento inspirado da coordenação do projeto, a proposta de formação de educadores

também é resultado de um processo, norteado pelos princípios básicos mas condicionado pela realidade vivida em cada fase da escola. Assim, os componentes da proposta que passamos a analisar representam um processo acumulativo fundamentado em práticas continuadas de sistematização e avaliação. A proposta também se lastrea numa compreensão da formação como um processo contínuo que acompanha, em diferentes momentos e de diversas formas, a atividade educativa do educador. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes que são formados pelo projeto possuem pouca experiência de ensino e são raros os casos dos que têm uma experiência anterior no campo específico da educação popular de adultos trabalhadores.

O processo formativo é composto de uma interação permanente e complexa entre três fios condutores: o coletivo e o individual, a teoria e a prática e o geral e o específico. A sustentação da proposta pedagógica do projeto exige um trabalho em equipe mas que necessariamente não prescinde do esforço individual de cada professor e coordenador. O sentido do trabalho coletivo em equipe não é o de substituir o esforço individual de pensar, planejar, sistematizar e avaliar a sua prática mas, através da socialização e do compartilhar, de enriquecer e aprofundar o processo de reflexão em que a soma e a fusão das contribuições individuais produzem um novo nível de compreensão coletiva. Assim a formação visa a preparar o educador para assumir responsabilidade para o processo de ensino-aprendizagem na sua sala de aula e para contribuir ao avanço da proposta pedagógica através de sua participação na equipe. A busca da interação entre a teoria e a prática não se dá somente por meio da tentativa de organizar momentos mais formais dedicados ao estudo e aprofundamento teórico mas também por meio da proposta de instrumentalizar o educador para fazer da sua própria prática um campo de reflexão/estudo através da sistematização e da avaliação.

Por último, o terceiro fio deste complexo tecido de formação, o movimento do geral ao específico, enfatiza, de um lado, a necessidade de contribuir para uma compreensão abrangente da educação e a sua pertinência para as diversas dimensões da vida do trabalhador e, de outro, a necessidade de uma formação específica nos campos da linguagem e da matemática, que capacitam o educador para enfrentar os desafios do processo

da alfabetização. Dentro do movimento do geral ao específico (e do específico ao geral), incluímos também a busca da integração entre o que são tradicionalmente considerados diferentes campos de conhecimento. Assim, por meio do emprego de temas sociais ou transversais buscamos formas de trabalhar a linguagem e a matemática, as ciências da sociedade e da natureza, etc. sem compartimentalizar e sem erguer barreiras que não existem na vida real.

“... por meio do emprego de temas sociais ou transversais buscamos formas de trabalhar a linguagem e a matemática, as ciências da sociedade e da natureza, etc. sem compartimentalizar e sem erguer barreiras que não existem na vida real.”

A formação é conduzida por uma equipe de coordenação composta de dois coordenadores gerais —um do sindicato e outro da universidade—, quatro coordenadores pedagógicos graduados da Universidade, todos ex-professores nos canteiros, e um grupo de assessores, a maioria dos quais professores universitários. A primeira etapa do processo de formação, de um mês de duração aproximadamente, serve tanto para formar como para selecionar os professores que vão atuar nas salas de aula.⁵ Os estudantes candidatos a vagas no projeto são avaliados ao longo desta etapa do curso com base na sua participação e desempenho nos trabalhos coletivos e nas tarefas individuais, sempre levando em conta as quatro competências básicas que se procura no professor do projeto: competências técnica e didática, compromisso político e sensibilidade.

A formação inicial se divide em três blocos. Inicialmente, parte-se de uma contextualização do projeto tomando como ponto de partida os sujeitos

do processo educativo —os trabalhadores da indústria da construção—, a própria indústria da construção em João Pessoa, o sindicato e a história do Projeto Escola Zé Peão. O processo envolve visitas aos canteiros de obras e ao sindicato e a participação de alunos da escola e diretores do sindicato. O segundo bloco é dedicado mais a questões conceituais: como se entende uma proposta de alfabetização e educação básica com adultos trabalhadores numa perspectiva de educação popular. E, por último, o terceiro bloco se debruça sobre a prática pedagógica da escola, a sua própria estrutura —os programas principais e a articulação com os programas de apoio— o planejamento e a avaliação e o lugar da sistematização na prática do educador. A metodologia de trabalho desenvolvida inclui leituras individuais, trabalho de grupo, oficinas práticas, aulas simuladas, apresentações feitas pela coordenação, por assessores e por especialistas convidados.

Terminada esta primeira etapa da formação, os educadores entram diretamente em sala de aula. Na busca da integração entre o individual e o coletivo, a teoria e a prática, e o geral e o específico, a formação se desenvolve ao longo do ano⁶ empregando uma série de mecanismos. Membros da coordenação e assessores do projeto fazem visitas aos educadores em sala de aula para poder observar e avaliar in loco o desempenho do educador. Posteriormente, coordenador e educador se encontram para discutir as observações feitas durante a visita. Durante o ano todo, cada educador preenche semanalmente uma ficha de acompanhamento em que anota o que foi planejado, o que aconteceu, o que pensou sobre o que aconteceu e, com base nessas reflexões, quais os encaminhamentos pretendidos. A ficha foi introduzida com três objetivos básicos. Primeiro, visa ajudar ao professor sistematizar e avaliar a sua própria prática. Em segundo lugar, foi concebida como uma memória e registro do cotidiano da escola. E, em terceiro lugar, foi planejada como uma forma de socializar a experiência individual de cada educador. As fichas podem ser consultadas por qualquer membro do projeto. A coordenação incentiva edu-

5 O curso é realizado à noite no mesmo horário da aula na escola, das 19:00 às 21:00 horas, da Segunda a Sexta-feira.

6 Normalmente, o período letivo da escola começa em março e termina em dezembro, com um recesso de dez dias no final de junho/início de julho para as festas juninas.

cadres enfrentando uma situação nova ou um problema desafiador a consultar a ficha de alguém que já enfrentou uma situação ou problema parecido. As fichas são lidas pela coordenação e discutidas individualmente com o educador.

Ainda no plano individual, o projeto incentiva os educadores a participarem de seminários, simpósios ou congressos organizados por outras entidades, por considerar que tais atividades fazem parte da formação geral do educador. É importante que o educador se confronte com outras experiências educativas baseadas em diferentes concepções teórico-metodológicas para poder comparar e avaliar a sua prática e a proposta da escola.

Este contato mais individual entre coordenação e professor é complementado por atividades coletivas organizadas para a equipe toda ou por programa (os professores dos dois programas, Alfabetização na Primeira Laje e Tijolo sobre Tijolo, tem necessidades de formação geral e específica). Assim, semanalmente, há sessões de planejamento coletivo para os dois programas. Cada professor prepara, de antemão, o seu planejamento que é depois discutido no grupo. As sextas-feiras à noite também são dedicadas a atividades de formação planejadas de acordo com as necessidades explicitadas pelos educadores ou detectadas pela coordenação nos outros momentos de acompanhamento.

Como apoio para todas as atividades de formação, o projeto foi construindo a sua própria biblioteca que fica à disposição dos educadores além de um grande acervo de exercícios criados pela equipe para os programas de linguagem e matemática e o desenvolvimento e aprofundamento dos temas sociais. Tanto biblioteca como acervo se encontram na sala do projeto onde a coordenação faz plantão diariamente. Para completar a dimensão mais coletiva da formação, a coordenação organiza periodicamente reuniões de avaliação da equipe toda. Tais reuniões possuem um caráter formativo e, ao mesmo tempo, de diagnose das necessidades de formação dos professores.

Como Escola do sindicato que não pretende ser uma escola sindical, consideramos como parte integral da dimensão política da formação do educador uma compreensão das políticas, funções e principais bandeiras de luta do SINTRICOM, e dos movimentos sindicais locais e nacionais. Assim, a participação do educador nas Assembléias do sin-

dicato se caracteriza como mais um espaço de formação e de solidariedade política com os seus alunos. Embora não se pretende que o educador seja o representante do sindicato no canteiro de obra — a própria direção do sindicato vem desenvolvendo uma política de visitas regulares aos canteiros ao longo dos últimos quatorze anos — o professor precisa ser suficientemente bem informado sobre detalhes como os direitos básicos do trabalhador, a tabela dos salários, os cálculos para o FGTS, férias e aviso prévio, a convenção coletiva da categoria, etc. para incorporar elementos de tais questões como conteúdo dos temas sociais e das aulas de linguagem e matemática. Desta forma, o educador constitui um elo importante entre escola e sindicato da mesma forma que se caracteriza como um elo entre a escola e o seu curso na Universidade.

“Como apoio para todas as atividades de formação, o projeto foi construindo a sua própria biblioteca que fica à disposição dos educadores além de um grande acervo de exercícios criados pela equipe para os programas de linguagem e matemática e o desenvolvimento e aprofundamento dos temas sociais.”

Assim, voltamos para a questão da distância que existe entre a proposta idealizada de formação e a sua tradução no cotidiano da sala de aula. Entre as duas coisas existe uma tensão potencialmente criativa, mas sempre um espaço em movimento. Cada professor e cada coordenador interpreta e reelabora a proposta de acordo com a sua compreensão, a sua experiência e os interesses e necessidades de aprendizagem dos operários-alunos de sua sala. Mas na medida em que esta distância entre o proposto e o concreto do cotidiano é reconhecida, discutida, e cuidadosamente analisada por todos os atores envolvidos no empreendimento, o processo de formação se torna um processo dinâmico capaz de contribuir e não de impedir o desenvolvimento de uma prática coerente, comprometida e eficiente. Como então, neste contexto, avaliar as limitações e os acertos do processo que

vem sendo lentamente criado e recriado nos últimos dez anos?

Iniciemos com as limitações. Para a maioria das educadoras da Escola, o Projeto representa a sua primeira experiência no campo específico da educação de adultos trabalhadores. Neste sentido a Escola constitui um espaço de formação e experimentação e não deve deixar de ser, embora tenha que assumir os riscos implícitos nessa opção. Além disso, o projeto tem que conviver com as outras demandas no tempo da educadora, embora o compromisso das 20 horas seja considerado sagrado. Todas são estudantes com outras responsabilidades que precisam de recursos para continuar os seus estudos universitários.

Um terceiro elemento que é freqüentemente esquecido quando se discutem os efeitos perniciosos da rotatividade do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem, é o de que também existe rotatividade entre as educadoras que também repercute negativamente sobre o mesmo processo. De um lado queremos exigir competência, compromisso, sensibilidade e permanência da educadora: a estabilidade constitui um fator necessário no processo educativo. De outro lado, a própria natureza da escola como "projeto" —que renova os contratos com as agências financiadoras de ano em ano— gera um clima de instabilidade incoerente com o processo pedagógico. Em vários casos, a professora deixa o projeto, apesar de reconhecer a sua contribuição em termos formativos-profissionais, na busca da estabilidade. Acreditamos que essas questões estão presentes em muitos projetos e experiências no campo da educação popular de adultos.

Em quarto lugar, apesar da busca consciente e continuada de novos espaços e novos mecanismos, reconhecemos que o tempo dedicado à formação não é suficiente frente à complexidade das necessidades de aprendizagem dos alunos-trabalhadores. Por último, embora fuja do escopo deste trabalho, não há como não fazer referência à questão da formação do formador. Como coordenadores do projeto, com responsabilidade para a formação das educadoras, estamos conscientes de nossas limitações por muitas das mesmas razões colocadas acima.

Como avaliação geral do trabalho educativo do Projeto Escola Zé Peão, sempre julgamos importante colocar que houve uma inversão de papéis com relação aos primeiros anos do projeto. Iniciada como uma provocação da direção do Sindicato à categoria, a escola se tornou uma demanda ativamente articulada e procurada pelos trabalhadores. Neste ano 2000, abrimos 17 salas de aula.⁷ A decisão sobre quantas salas abrir depende mais dos recursos disponíveis à Escola do que, infelizmente, da demanda. Nos últimos três anos a escola tem atendido em média aproximadamente 400 trabalhadores por ano. A procura continuada do trabalhador pode ser considerada como uma avaliação positiva da qualidade da relação entre educadoras e trabalhadores.

Entre outros indicadores positivos do processo de formação apontamos os seguintes. Os professores universitários que entram em contato com estudantes que participam do Projeto, nas suas disciplinas, comentam muito favoravelmente sobre o crescimento e amadurecimento que esta participação provoca no estudante. Existe uma interação fértil entre a formação oferecida pela Universidade e pela Escola. Do lado dos estudantes universitários, todo ano há uma procura grande para uma vaga na equipe. Este ano, foram mais de 50 candidatos para 10 vagas. Esta procura também reflete a avaliação fortemente positiva das professoras egressas da escola. Durante os últimos dez anos o projeto tem formado mais de 80 educadoras. Das educadoras formadas pela Escola várias ocupam lugares de destaque tanto na rede municipal de ensino como nos movimentos sociais e em diferentes universidades.

Outro indicador significativo sobre a qualidade da formação oferecida pela escola se encontra no fato da equipe ter sido convidada para ministrar cursos de formação tanto para educadores de adultos da rede municipal de ensino como para educadores populares de adultos ativos/atuentes em movimentos como o dos Sem-Terra e do MEB (Movimento de Educação de Base) e em ONGs locais. O próprio processo de formação tem sido objeto de aprofundamento em monografias finais de curso de estudantes que participam, e de outros que não participam diretamente na escola

7 Das 17 salas, 14 se localizam em canteiros de obras, 2 em uma escola municipal e uma numa empresa distribuidora de alimentos.

como também em dissertações de mestrado. Consideramos este processo de realimentação e avaliação do processo formativo através da investigação essencial para a sua renovação e desenvolvimento.

Por último, voltamos a frisar a contribuição do processo de formação para o soerguimento da auto-estima e da dignidade do trabalhador, para o fortalecimento de sua identidade num coletivo de operários e como cidadão crítico, informado e consciente dos seus direitos e responsabilidades.

“Durante os últimos dez anos o projeto tem formado mais de 80 educadoras. Das educadoras formadas pela Escola várias ocupam lugares de destaque tanto na rede municipal de ensino como nos movimentos sociais e em diferentes universidades.”

Nessas considerações finais queremos destacar quatro pontos interligados. Apesar da crescente complexidade do mundo contemporâneo e, como coloca Morin, o reconhecimento que “O complexo requer um pensamento que capte as relações, interpelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...]” em geral, o processo de formação do educador destes adultos, que precisam se instrumentalizar melhor para conquistar um espaço próprio na sociedade, não reflete esta complexidade.

Como anotamos no começo, esta formação é caracterizada pelo improvisado, pela falta de continuidade e pela falta de aprofundamento. Isto nos leva ao segundo ponto. As necessidades de aprendizagem do adulto exigem uma formação específica para o educador que trabalha com a população trabalhadora adulta acompanhado de um processo paralelo de profissionalização. Caberia às universidades oferecer este nível de formação. No Brasil, são poucas as universidades que oferecem uma habilitação no curso de pedagogia para o educador de adultos.

Em terceiro lugar, queremos frisar o nosso entendimento da formação como um processo em que a relação entre formador e educador em formação seja mediada por uma prática educativa situada numa realidade concreta. Esta prática educativa envolvendo um complexo de relações humanas, de metodologias, de conteúdos curriculares, de processos de aprendizagem se constitui como objeto de reflexão e aprofundamento a nível teórico. (Ireland, 1992) Entoamos, como artigo de fé, a inseparabilidade da prática e da teoria no processo formativo mas continuamos separando-as.

Por último, numa passagem abrupta do micro para o macro, acreditamos difícil pretender uma mudança substancial sem o engajamento do governo nacional através de políticas coordenadas pelo seu Ministério de Educação que reconhecem a importância da educação da população adulta e, conseqüentemente, a necessidade de políticas de formação e profissionalização acompanhadas de garantias de recursos. A experiência do Projeto Escola Zé Peão oferece um exemplo de como encarar a formação de educadores populares de adultos com seriedade e compromisso.



BIBLIOGRAFIA

- Ireland, Vera Esther J. da Costa. “Alfabetização de Adultos—Ainda a Questão do Método”, em *Temas em Educação*, João Pessoa, Editora Universitária UFPB, no.3, 1993.
- Ireland, Timothy D. “Educação básica e trabalho na construção civil: Projeto Escola Zé Peão”. João Pessoa, 1992 (mimeo).
- Ireland, Timothy D. “Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa”, em *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo: RAAAB, no. 4, 1996.
- Ireland, Timothy D. “A Escola Zé Peão: uma prática da indissociabilidade da Extensão, Pesquisa e Ensino”, João Pessoa, 1999 (mimeo).
- Ireland, Timothy *et al.* *Texto Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho*, João Pessoa, 1998 (mimeo).
- Morin, Edgard. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN, 1999.
- Oliveira, Maria de Lourdes Barreto de. “A educabilidade do trabalho: seu realismo em uma experiência educativa com trabalhadores”, em *Temas em Educação*, no. 2, João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1992.

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN POPULAR UN ESPACIO DE FORMACIÓN Y CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS

“Nuestra tarea es asumir los nuevos desafíos a los que nos enfrentan las sociedades en las que vivimos. Sociedades marcadas por crecientes niveles de exclusión y pobreza crítica, globalización, expansión de la comunicación, destrucción de la naturaleza, emergencia de diversidades.”

José Luis Rebellato¹

Pilar Ubilla²

Desde 1991 hemos desarrollado una experiencia de formación de educadores populares: la Maestría de Educación Popular. A lo largo de esta década muchos han sido los problemas y dificultades, pero la evaluación del trabajo es altamente positiva. Es todavía una experiencia en formación, abierta y que reconoce su inmadurez. Ha consolidado un espacio en nuestro medio y una cierta identidad, pero aún estamos buscando caminos, haciendo experiencia.

La Maestría se inició con un pequeño grupo de educadores populares que proveníamos de centros de educación popular, muchos de ellos integrados también al medio universitario, que veíamos la necesidad de desarrollar programas integrales de formación de educadores populares que trascendieran las micro experiencias a término y que se diferenciaron de la formación de militantes, dirigentes y líderes. Encontramos en la propuesta de la Multiuniversidad Franciscana de América Latina (MFAL) un espacio de coincidencias y un vínculo dialógico que nos ha permitido avanzar en esta aventura.

La maestría es un emprendimiento pedagógico que pretende dar respuesta a algunas carencias del movimiento de educación popular:

- La falta de espacios específicos y sistemáticos de formación de formadores desde el horizonte de la Educación Popular.
- La necesidad de los educadores populares de reformular su formación académica tradicional que resulta insuficiente, y por momentos deficiente, para encarar un compromiso liberador.
- Los centros de promoción social y las organizaciones no gubernamentales (ONG) no disponen, en su mayoría, de áreas de investigación, ni de sistematización. Es mínima la elaboración teórica fuera de la lógica tradicional, a pesar de que se desarrollan múltiples y exitosas experiencias de educación popular.
- La confusión entre la formación de líderes y militantes y la formación de educadores populares.
- La dificultad para enfrentar en la práctica y en el discurso, el avance de la ética del mercado, la fragmentación social y la desesperanza.

1 Del documento de Presentación y Fundamentación de la Maestría de Educación Popular presentado a la Multiuniversidad Franciscana de América Latina, 1997. José Luis fue fundador de la Maestría de Educación Popular y su Coordinador hasta que nos dejó físicamente para permanecer por siempre entre nosotros.

2 Educadora popular, docente e investigadora de la MFAL, responsable del Área de Educación Popular.

- La creciente disociación entre las prácticas de educación popular y la reflexión sobre la realidad: el activismo.
- La inserción de la educación popular en ámbitos estatales sin la sistematización de estas experiencias.

“Desde 1991 hemos desarrollado una experiencia de formación de educadores populares: la Maestría de Educación Popular. A lo largo de esta década muchos han sido los problemas y dificultades, pero la evaluación del trabajo es altamente positiva. Es todavía una experiencia en formación, abierta y que reconoce su inmadurez.”

Pero el objetivo que anima el proyecto es asumir algunos de los desafíos que consideramos ineludibles en esta coyuntura:

1. Aportar a la formación permanente, teórica, metodológica, ética y técnica de educadores populares.
2. Buscar la coherencia entre la propuesta de educación popular y la metodología de formación, partiendo desde las diversas prácticas de los estudiantes para la elaboración de un pensamiento teórico.
3. Construir un espacio de reflexión crítica y propositiva que aporte a la investigación y sistematización desde la diversidad de prácticas de educación popular, en el marco de un paradigma de la vida.
4. Aportar a la construcción de una cultura, con una visión holística, abierta a la complejidad y a la diversidad de abordajes y disciplinas, recreando una identidad de sujetos sociales articulados en redes y vínculos de tipo dialógico.
5. Ofrecer las instancias de reflexión, formación e investigación a profesionales, docentes, maes-

tros, estudiantes (universitarios y de institutos de formación docente), educadores sociales y populares, que tengan una práctica social y un compromiso con los sectores populares.

6. Coordinar esfuerzos con el movimiento de educación popular latinoamericano y mundial y con otros movimientos sociales y educativos conexos con la educación popular, participando en redes, encuentros e iniciativas.
7. Colaborar en la inserción de la educación popular y los educadores en los espacios e instituciones formales, así como en los procesos vinculados con el Estado.

Los objetivos expresan las ideas-fuerza de: formación crítica, coherencia metodológica, sistematización-investigación, transdisciplinariedad, interlocución y coordinación

La Maestría de Educación Popular es una de las áreas de la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL). En ese sentido se desarrolla en diálogo con la praxis franciscana latinoamericana y se inserta en la búsqueda de la elaboración de un pensamiento multidiverso. Al contrario del vocablo Uni-versidad, el neologismo Multi-versidad asume, a partir del nombre, una postura heterodoxa en el orden del conocimiento y el aprendizaje. Multiversidad deriva del latín y significa “versar sobre lo múltiple” Un nuevo término para un nuevo concepto. Al contrario de otras posturas, donde se enfatiza lo único, lo particular común al todo, se rescata la diversidad tanto cultural de los hombres como ecológica de la naturaleza.

La Multiversidad de América Latina es un proyecto de formación alternativa, desde un compromiso ético de respeto a la diversidad de los seres humanos y de toda la vida, que combina la enseñanza crítica, con la investigación comprometida, hacia una praxis liberadora. Su objetivo es acompañar la construcción del saber al servicio de la vida, y no de la muerte. Es un conocimiento que se recupera desde el saber popular y se construye con todo el pueblo. Su programa formativo no se para el sujeto del objeto del conocimiento, sino que recupera una postura integral del saber junto a otros componentes vivenciales y afectivos.

Es una formación que nace desde el compromiso con toda la vida, en especial la del pue-

blo, ya que allí está la fuente del saber y el objetivo de la praxis. Es por eso que el desafío es recrear una nueva ciencia desde el saber que está en todas las plazas de cualquier pueblo de América Latina.

Es un nuevo camino que no tiene miedo a la creatividad ni a la convivencia de lo múltiple, es también, una toma de posición firme, en cierta manera radical, consciente del nicho vacío que quiere ocupar en el espectro de la enseñanza: una opción por los pobres y los sectores populares, un proyecto de vida y de sociedad más justa y profundamente humanista y una concepción del poder y del saber como servicio para liberar y no para oprimir.

La MFAL cuenta con el patrocinio de la "Pontificia Facultad Teológica San Buenaventura" (Roma), que otorga el título de la Maestría. Los cursos, talleres y seminarios de la MFAL están abiertos al público en general, para optar al título en algunas de las Maestrías se requiere: poseer estudios terciarios, presentación de un

“Es un nuevo camino que no tiene miedo a la creatividad ni a la convivencia de lo múltiple, es también, una toma de posición firme, en cierta manera radical, consciente del nicho vacío que quiere ocupar en el espectro de la enseñanza ...”

currículum y una entrevista personal con el coordinador de la Maestría. Del conjunto de actividades formativas ofrecidas por la MFAL, el estudiante escoge los que considere de su interés, no existiendo materias obligatorias porque el objetivo es que el estudiante elabore su propio currículum. Los cursos, talleres y seminarios se aprueban con un 80% de asistencia a clase y la evaluación que el docente respectivo establezca. El sistema de estudio se desarrolla con base en créditos y se puede revalidar hasta 10 créditos por curso realizado fuera de la MFAL. Para egresar con un título de Maestría se requieren 35 créditos y una tesis original cuyo tema será elegido por el aspirante a la Maestría y evaluado por un comité de tesis.

Durante los primeros tiempos el esfuerzo se centró en abrir un espacio en el medio: el recono-

cimiento de la necesidad de la formación de educadores populares y la idoneidad de la Maestría de Educación Popular. Muy pronto, en el año 1994 logramos abrir en la MFAL el Área de Investigación porque se hacía imprescindible para concretar la posibilidad de elaboración de conocimiento. Fue instrumentado de manera que favoreciera el trabajo propiamente científico y diera lugar a un ejercicio interdisciplinar entre investigadores, docentes y autoridades de la MFAL. Posteriormente se integró el espacio de Sistematización. Y en esta última etapa estamos fortaleciendo los vínculos con otras organizaciones e instituciones. La coherencia y calidad de las tres áreas, docencia, investigación-sistematización y relación con el medio, constituyen la base a partir de la cual podemos desarrollar la formación de educadores populares. Intentaremos dar cuenta de los claroscuros y altibajos de este proceso de aprendizajes.

Docencia

Las prácticas educativas e investigativas de los educadores populares se sitúan entre la diversidad y la conflictividad social, cultural y económica. La currícula necesariamente debe atender a esta diversidad y a la velocidad de los cambios en el mundo. Los conflictos se atomizan y diversifican, los sujetos se multiplican, se forjan nuevas identidades, se difuminan y reaparecen bajo nuevas formas. La articulación de estos desafíos temáticos en un programa formativo requiere de flexibilidad en el marco de una gran claridad en los principios epistemológicos de la propuesta: la construcción colectiva de sentidos de los procesos, saberes y acciones a través de la reflexión. Hay que tener la suficiente sensibilidad para recoger las expectativas del mundo de la educación popular sin caer en el facilismo de los temas de moda.

Por ello, cada año se reformulan los cursos, talleres y seminarios, articulándolos con la coyuntura, y en algunos casos, en ejes temáticos. Se fue haciendo un proceso, del 90 al 94 cada docente presentaba al colectivo los temas que abordaría y se intentaba armar un calendario. Se intercambiaban ideas, se definía el perfil de los estudiantes, pero caíamos en una oferta de cursos fragmentados y fuimos descubriendo la necesidad de buscar ejes y articulaciones en el sentido horizontal y transversal.

El trabajo colectivo nos ha permitido ir construyendo desde diversas ópticas la propuesta formativa, pero hay que avanzar en la línea de un equipo docente que pueda pensar colectivamente temas que van más allá de la estructuración del área de educación popular. Debe ser un espacio de reflexión colectiva, donde compartir análisis de prácticas, de sistematizaciones, discusión de temas, elaboración teórica, etc. Hasta el momento hemos avanzado en el concepto de "praxis multidiversa" que requiere el aporte docente desde su propia diversidad y de "praxis liberadora" que supone una ruptura de las formas tradicionales de elaboración del conocimiento, pero faltan espacios colectivos de elaboración.

Un repaso somero de las temáticas abordadas:

- Durante 1990: "Habermas: ética y teoría de la comunicación".
- 1991: "Historia de la educación popular" (se ha reiterado durante 3 años), "Teatro de base y educación por medios escénicos" (este curso-taller se ha reiterado todos los años), "Habermas: ética y acción comunicativa", "Filosofía de la ciencia", "Metodología de la educación popular".
- 1992: "Tendencias actuales de la educación popular", "Sistematización de la práctica", "Discusión entre Foucault y el marxismo", Seminario: "Psicodrama, educación y aprendizaje", "Ética ¿fin de las utopías?"
- 1993: "Desafíos actuales de la educación popular", "La comunicación en los procesos organizativos y en la educación popular", "Metodología de la investigación participativa en educación popular", "Expresión y creatividad como técnicas facilitadoras en la comunicación social". Seminario: "Relaciones entre neoconservadurismo, neoliberalismo y cristianismo"
- 1994: "Pobreza, marginaciones y políticas sociales", "Educación popular y procesos de construcción de poder local".
- 1995: "Un diálogo con la educación popular", "Teatro de base y educación popular", "Profundización en metodología", "Nuevos caminos en la educación popular", "Análisis del discurso en los medios de comunicación", "Pedagogía del poder".
- 1996: "Planificación participativa", "Discurso sobre la pobreza y discurso de los pobres", "¿Qué pasa con la educación popular hoy?", "Implementación de proyectos participativos", "Comunicación para la educación popular", "Técnicas expresivas, creatividad y juego en la educación popular (curso-taller que se reitera todos los años)", "Neoliberalismo y exclusión. Aportes de la educación popular a la construcción de una democracia radical", "La comunidad y las drogas"

“Hasta el momento hemos avanzado en el concepto de ‘praxis multidiversa’ que requiere el aporte docente desde su propia diversidad y de ‘praxis liberadora’ que supone una ruptura de las formas tradicionales de elaboración del conocimiento, pero faltan espacios colectivos de elaboración.”

- 1997: "Instrumentos pedagógicos para el trabajo socio-educativo", "Problemas de familia y de pareja en estos tiempos de crisis...", "Formulación e implementación de proyectos participativos", "Educación, diversidad y construcción del espacio público".
- 1998: "Claves para una pedagogía de la esperanza", "La educación popular en el trabajo comunitario", "Psicología y epistemología: una nueva síntesis para la comprensión del conocimiento humano", "Sistematización de experiencias de educación popular", "Ética y educación".
- 1999: "Taller permanente de educación popular", "Participación y calidad de vida", "La comunicación en el trabajo social. Diagnóstico e intervención", "Profundización en la síntesis de psicología-epistemología y arte", "Diálogos con Giulio Girardi", "Educación popular-educación formal: encuentros y desencuentros", "Una aproximación a Paulo Freire".

La formación permanente de los docentes e investigadores es también una preocupación permanente. Para ello se brinda absoluta libertad de

cátedra y se promueve la realización de nuevas y diferentes propuestas temáticas para los cursos-talleres, las sistematizaciones y las investigaciones, sin negar las especializaciones o profundizaciones (algunos cursos se han dictado todos los años debido a la persistente demanda). Se promueve la participación de los docentes en las diversas actividades formativas de la institución y se han realizado pasantías aunque no con la frecuencia deseada.

A lo largo del proceso se ha avanzado cuantitativamente en la asistencia a los seminarios, cursos y talleres. En los informes, las cifras de estudiantes que cursan son las siguientes: 51 (1993)³, 45 (1994), 71 (1995), 74 (1996), 64 (1997), 144 (1998), 217 (1999). La cantidad de seminarios y cursos es de aproximadamente nueve al año (cada curso tiene una duración aproximada de 20 horas). Se ha avanzado cualitativamente, pues este espacio se está convirtiendo en un referente de formación y de pensamiento para estudiantes que no encuentran algo similar en los espacios universitarios.

Si bien los cursos tienen una importante participación, la maestría como tal no ha tenido la convocatoria esperada inicialmente. Quizás, un factor que pesa es la no existencia de un reconocimiento oficial; por otra parte, dicho reconocimiento acarrearía otro tipo de dificultades. Creo que la apuesta a una maestría fue precipitada. La creación de un equipo docente permanente que pueda dedicarse a las tareas requeridas por una maestría, contar con una biblioteca académicamente adecuada, ganar peso en el medio, traer en forma constante docentes del exterior, lleva mucho tiempo y supone recursos. Se necesita de una estructura académica sólida. Es un proceso, no una definición. Estoy convencida que, quizá, haya que apostar más a un área de educación popular (dedicada a la formación, investigación y servicios), que ofrece la posibilidad de una maestría para aquel que quiera realizarla.

La propuesta de seminarios, cursos y talleres es buena. Sin embargo, ha tenido serias limitaciones. La primera, fragmenta a los estudiantes; cada uno elige el curso o seminario, pero no existían espacios colectivos que permitan un intercambio entre los estudiantes. La segunda limitación es

la pérdida de continuidad en los procesos iniciados y la tercera, la dificultad para generar un "cuerpo estudiantil" capaz de incidir y participar en la vida académica. Para dar respuesta a estas limitaciones, se comenzó a desarrollar un "Taller permanente de educación popular" y el espacio de asesoramiento de prácticas.

“Si bien los cursos tienen una importante participación, la maestría como tal no ha tenido la convocatoria esperada inicialmente. Quizás, un factor que pesa es la no existencia de un reconocimiento oficial; por otra parte, dicho reconocimiento acarrearía otro tipo de dificultades. Creo que la apuesta a una maestría fue precipitada.”

El taller permanente está dirigido a un numeroso conjunto de educadores populares que se han ido formando en la MFAL y que quieren participar en la construcción de un pensamiento multidiverso y continuar su formación y la reflexión de sus prácticas en la institución. La temática del taller se elige en el grupo, y de acuerdo a la misma se pueden invitar docentes o informantes para ir respondiendo a las demandas y desafíos que la práctica nos va exigiendo. Su duración es también consensuada con el grupo. Esta experiencia se inició en 1999 y continúa este año y aunque todavía no tenemos una evaluación definitiva, pensamos que puede constituir una perspectiva interesante como eje articulador de un movimiento de educadores populares que desarrollan sus prácticas en diversos espacios pero que comparten una visión del mundo y una propuesta de vida.

3 Los informes anteriores incluían la totalidad de estudiantes de la MFAL, estos números se refieren sólo a los de la Maestría de Educación Popular.

El asesoramiento a prácticas es un apoyo a un grupo o equipo de educadores que desarrollan una práctica en común y que necesitan un espacio de reflexión y acompañamiento puntual o procesual. Hemos constatado que la mayoría de los educadores populares carecen de espacios de asesoramiento en las instituciones y generalmente sus tiempos están dedicados casi exclusivamente a la práctica. Este espacio requeriría de un reconocimiento de dichas instituciones para poder multiplicarse. Existe un interés grande pero las instituciones no parecen priorizar la reflexión y sistematización en sus planificaciones a la hora de asignar recursos y tareas.

Hemos intentado que cada año se realice un seminario o un ciclo de conferencias con invitados internacionales con el doble objetivo de fortalecer el área educativa con aportes substanciales y de abrir las puertas de la institución a un espectro más amplio y aportando a la consolidación de un movimiento cultural alternativo que se agita en el país, articulándose a través de redes y contactos no formales.

En 1991 comenzó a tomar forma la biblioteca de la MFAL, merced a la inquietud expresada en la primera reunión de docentes realizada al concluir el año lectivo. Se propuso al respecto promover la "creación" de una biblioteca que hiciera de nave insignia a este navegar académico. Hubo conciencia de que era "impresentable" una institución de este carácter, sin un "buen" apoyo bibliográfico para profesores, investigadores, alumnos y público interesado. En lo modular se recurriría a adquisiciones, donaciones, cesión por parte de los docentes de textos de consulta.

Esta primer clarinada fue fundamental. Años después, la adquisición de libros por parte de los investigadores gracias a la partida asignada a esos efectos, irían engrosando la biblioteca de la MFAL. Contiene títulos actuales y seleccionados en las áreas de educación popular, sociología, biblia, teología, filosofía, ética, ecología, etc. Se hizo una salvedad necesaria: evitar traer/comprar libros de "descarte" o de bulto. Gracias a estos pronunciamientos, hoy se puede decir que, dentro de su porte relativamente restringido, la institución dispone de una biblioteca especializada y en algunos títulos muy requerida por su exclusividad semi-pública. Importante, asimismo, es la colección de libros de arte que pertenecieran, en gran parte, al desa-

parecido Instituto de Arte San Francisco de Asís y a la Comunidad de los Padres Conventuales. Otro tanto puede afirmarse de la sección revistas que llegan a través de canje o por suscripción.

Investigación

Desde el inicio de la experiencia teníamos el objetivo de integrar la investigación como un pilar básico en un proyecto de formación de educadores populares, la elaboración de conocimientos es inherente a la metodología de educación popular. Pero no es más que un enunciado si no se generan las condiciones para la investigación y la sistematización.

“Desde el inicio de la experiencia teníamos el objetivo de integrar la investigación como un pilar básico en un proyecto de formación de educadores populares, la elaboración de conocimientos es inherente a la metodología de educación popular. Pero no es más que un enunciado si no se generan las condiciones para la investigación y la sistematización.”

Esta área se pensó como la articuladora de la diversidad en la medida que el eje orientador refería a la construcción de un pensamiento multidiverso a partir de un intercambio que trascendiendo lo multidisciplinario, desarrollando lo transdisciplinario. La aproximación a la realidad se encara desde un punto de vista integral, trascendiendo las divisiones entre las disciplinas tradicionales. Cada ciclo de investigación tiene un tema eje articulador que cada investigador retoma desde su propio enfoque.

Al principio de 1994 se pusieron en marcha por vez primera los proyectos de investigación aceptados para su realización en la MFAL. Los proyectos de investigación individual deben posibilitar la conformación de un equipo de trabajo en torno al tema investigado. A estos efectos, se dispone una reunión mensual, con la asistencia del director de la MFAL, de los investigadores y de un

coordinador. Cada docente-investigador elabora un informe bimensual que permite evaluar la marcha del proceso y el intercambio, análisis y aportes del conjunto de investigadores.

El proyecto finaliza con la entrega de un trabajo escrito, original, debidamente fundamentado, que incluye bibliografía y la publicación del mismo en la revista *Multiversidad* o en otras ediciones de la MFAL. Por último, queda abierta la posibilidad de que el investigador sea invitado a brindar al menos una instancia formativa en algún seminario, taller o curso.

Se han desarrollado hasta el momento dos ciclos de investigación. El primero se articuló bajo el título "Identidad investigativa propia del pensamiento multidiverso". Siete investigadores, cuatro de ellos del área de educación popular, aportaron a un tejido común que se manifiesta en los textos escritos por ellos. Cada investigación tiene un perfil propio bien definido, pero es fruto también del esfuerzo de diálogo que respeta y valora las diferencias; y en especial de riqueza de ideas y propuestas y de la impronta afectivo-intelectual que los responsables por la conducción del pensamiento multidiverso aportaron a este espacio de intercambio.

La publicación de *La Encrucijada de la Ética. Neoliberalismo Norte-Sur, Liberación* de José Luis Rebellato, *El Teatro barrial en el contexto histórico del Uruguay* de Néstor Ganduglia y *Abriendo puertas en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos*, del cual soy autora, son los mejores indicadores de la viabilidad y del acierto de apostar a la investigación.

En el segundo ciclo de investigaciones, "Nuevos paradigmas para una cultura de la vida", el área participó con tres investigaciones sobre: "La violencia: la cara oscura de la vida" (Miguel Cabrera); "Participación y calidad de vida" (Blanca Acosta) y "Diversidad y democracia radical desde la sociedad civil" (José Luis Rebellato). Tres trabajos fueron publicados en la Revista *Multiversidad*. Lamentablemente no se pudieron apoyar todos los proyectos que se presentaron, a pesar del interés en la temática y la calidad de las propuestas. El incremento en cantidad y calidad de proyectos presentados es, sin embargo, uno de los indicadores positivos en cuanto a la receptividad de los educadores populares a este tipo de propuestas y nos da fuerzas para insistir y fortalecer el espacio de investigación.

Un logro que quiero señalar especialmente fue la apertura de la línea de sistematización por ser una demanda específica del equipo de educadores populares que logramos permear el concepto tradicional de investigación y desarrollamos experiencias muy interesantes. En principio se dictaron talleres de sistematización en la maestría donde surgía permanentemente la falta de material sistematizado de experiencias con grandes afinidades. Presenté una primer propuesta, sistematizar la experiencia de promoción con niños en situación de calle que venía realizando "El Abrojo" (una institución de educación popular del Uruguay) y se publicó *El Ómnibus de El Abrojo, un recorrido con los guris@s en situación de calle* que tuvo muy buena acogida y hoy estamos desarrollando una segunda propuesta y contamos con proyectos de sistematización que impulsaremos. En 1999

"Un logro que quiero señalar especialmente fue la apertura de la línea de sistematización por ser una demanda específica del equipo de educadores populares que logramos permear el concepto tradicional de investigación y desarrollamos experiencias muy interesantes."

concretamos un taller de sistematización coordinado por Oscar Jara con tan buena receptividad que lamentablemente hubo quienes no pudieron participar. Pero ya coordinamos un equipo de educadores populares que están sistematizando sus prácticas y hemos recibido demandas para realizar talleres de sistematización por parte de instituciones del medio (durante el mes de febrero se concretó el primero).

Relación con el medio

La MFAL nació con una estrecha vinculación con el medio en torno a dos ejes: el movimiento de

ecología social y los centros educativos franciscanos. Desde el área de educación popular se fueron desarrollando nuevos vínculos a partir de la práctica concreta de formación de formadores y se definió la estrategia de priorizar el establecimiento de vínculos orgánicos con organizaciones populares y con ONG comprometidas con las mismas, así como el interior del país.

Los cursos-talleres se hicieron itinerantes y tuvieron que cambiar de estructura para dar respuesta a la demanda de trabajadores sociales y educadores populares del interior. Estamos dando los primeros pasos en este camino. Los primeros cursos estuvieron vinculados a la organización de asistentes sociales del Uruguay, actualmente existen vínculos con organizaciones locales y podemos decir que estamos cubriendo casi la mitad del territorio nacional. Es un espacio que recién comienza y debemos aún delinear con más claridad las intervenciones. Por el momento, simplemente intentamos cubrir la demanda formativa.

El logro más significativo ha sido el acuerdo de trabajo con la gremial única de docentes de enseñanza secundaria, ADES Montevideo (Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria) y FENAPES (Federación de Profesores de Enseñanza Secundaria) que agrupa al interior del país. Se acuerdan módulos con unidades temáticas en Montevideo y en el interior que se van desarrollando a lo largo del año, abordando fundamentalmente concepción y metodología de la educación popular, espacios de encuentro y desencuentro entre educación popular y educación formal, aportes de la educación popular a la construcción de una reforma educativa, ética y educación, etcétera.

En 1999 la MFAL fue organizadora junto a otras instituciones y organizaciones del "Grito de los Excluidos" siendo ésta su primera participación en movilizaciones y ya hemos definido la continuidad de esta modalidad de intervención en el medio, valorando en cada caso la integración. De este modo vamos desterrando la idea del compromiso teórico desligado de una práctica que lo avale. La educación popular implica un compromiso de vida, una forma de vivir y pensar, una postura ética que implica necesariamente actuar en defensa de la vida.

Los convenios con ONG han sido de tipo puntual y allí encontramos una de las dificultades de la experiencia. Se logra buena sintonía con los

educadores populares pero no hemos concretado acuerdos de largo alcance. Pienso que sería necesario una política de relaciones más definida y la asignación de tiempos y espacios para la tarea. Por ahora es más una aspiración que una realidad.

A nivel latinoamericano hay coordinaciones en las cuales la MFAL tiene participación activa: miembro del Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL) y de su red de sistematización; mantiene un intercambio fluido con la Red de Alforja de Educación Popular (Centroamérica y El Caribe), con el Centro Martin Luther King (La Habana), con el Grupo de Investigación América Latina: filosofía social y axiología (GALFISA) del Instituto de Filosofía de La Habana. A nivel internacional, la MFAL ha participado del grupo fundador del Foro Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación, creado en Cádiz (España) en 1998. Sin embargo, también en el ámbito de las relaciones internacionales no ha habido un desarrollo importante de vínculos y relaciones con instituciones que desarrollan tareas similares con las que podríamos entablar un diálogo fecundo que seguramente aportaría a nuestra práctica.

Las publicaciones son un importante instrumento de relación con el medio, fundamentalmente con la "comunidad académica" y nos ha permitido desarrollar una tarea de difusión de un saber y de una concepción pedagógica alternativos. Quedan de manifiesto diferencias y aún enfrentamientos que permiten también, entablar nuevos diálogos y descubrir coincidencias. Se ha desarrollado un activo programa de publicaciones con el objetivo de dar a conocer los trabajos producidos en la MFAL y permitir la difusión de los estudios de otros investigadores que no han sido bendecidos por el sistema oficial

La revista oficial que se publica desde los comienzos, toma por nombre el de la institución. *Multidiversidad* cuenta con importantes colaboraciones de profesores, investigadores y ensayistas. Por su mismo carácter es vehículo de una enriquecedora corriente de intercambio. Hasta el presente se han editado ocho números.

Queda un largo trecho de lucha colectiva y de elaboración teórica rigurosa. No hay leyes históricas que den seguridad y tranquilidad. No hay un proceso evolutivo que indique hacia donde vamos. Hay sí procesos de aprendizajes sobre la base de experiencias colectivas riquísimas.

res, dependiendo del interés de las autoridades en turno.

A través de estas líneas queremos compartir la etapa reciente del proceso de trabajo interinstitucional centrado en impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, que fue una propuesta emanada de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V; es decir abarca de enero de 1999 a la fecha, destacaremos el proceso y algunas reflexiones que han ido surgiendo sobre este tema, las cuales nos dan pistas para seguir profundizando.

ALGUNOS DATOS REFERENCIALES



Para nosotros y nosotras, la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas en sus diferentes figuras como son: promotor social, capacitador, asesor de sistemas abiertos y a distancia, profesor de educación básica, entre otras, es fundamental; ellos y ellas son un elemento clave del proceso educativo ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos vinculados con 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 promoción de la cultura así como a la organización y a la participación democrática; todas estas experiencias en el transcurso de la historia de nuestro país han sido emprendidas por diversos actores, instituciones y organizaciones, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos. El momento actual demanda una redefinición de los enfoques y las prácticas de todos y cada uno de los campos de trabajo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EDJA) así como de las articulaciones y convergencias entre ellas, para desde ahí replan-

tear la formación de los y las educadoras; son dos tareas que corren paralelas.

Vemos la formación como un elemento clave para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas; en este sentido debe orientarse a la adquisición de conocimientos, teórico-metodológicos, habilidades y actitudes específicas de este campo educativo, que involucre la sistematización de las prácticas, pero que al mismo tiempo apoye el fortalecimiento de otros rasgos de la profesión como son las condiciones laborales y salariales, la organización entre los colegas, la construcción de su identidad y el reconocimiento social de su trabajo. Para el caso de México, la profesionalización del educador de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción.² Sin embargo, en México no se le ha dado importancia a la formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas; para explicar tal situación tenemos que trasladar el análisis a un contexto más amplio, a nivel nacional, dentro del cual rescataremos ciertas contradicciones existentes.

“El momento actual demanda una redefinición de los enfoques y las prácticas de todos y cada uno de los campos de trabajo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EDJA) ...”

Existe una gran distancia entre la importancia que otorga el Estado a la EDJA en relación con la educación de los niños y jóvenes. Un ejemplo claro en que se plasma tal situación es el presupuesto; para 1995, el presupuesto asignado a la EDJA y a la capacitación para el trabajo, constituyó el 0.66 % del presupuesto total de la Secretaría

2 Estamos considerando los rasgos de las ocupaciones profesionales que plantean Johnson (1972) y Leggatt (1970) enriquecidos con la reflexión de varios educadores de adultos.

de Educación Pública, siendo que la demanda, sólo para educación básica de personas adultas en esas fechas, era de 35 millones de personas, las cuales constituían el 55% de la población económicamente activa del país.

Tal situación nos lleva a la necesidad de reconceptualizar la EDJA, sacándola del carácter compensatorio en la que se le ha colocado, orientándola a una educación vinculada con la vida. Ideas en este sentido se encuentran plasmadas tanto en la *Ley General de Educación como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*; además, se han emprendido acciones orientadas a la modificación de las propuestas curriculares de educación básica de las personas adultas, pero sin atenderlas de manera global, es decir, considerando la formación sólida del personal que las llevará a cabo y la gestión de las mismas.

Por otra parte, sigue prevaleciendo el planteamiento de la solidaridad social de los agentes educativos, que la ley arriba mencionada plantea como uno de los pilares de la EDJA en el artículo 43. Así, queda implícito que con buena voluntad se puede trabajar la EDJA sin considerar toda la complejidad de los procesos educativos con adultos, y sin reconocer los limitados resultados obtenidos hasta la fecha, tanto cuantitativa como cualitativamente. Algo se avanza en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en donde se menciona, casi lateralmente, la importancia de la formación de los educadores y educadoras de personas adultas, aunque sin llegar a definir estrategias y acciones concretas a seguir. Además, no se consideran otros aspectos concernientes a la situación de los y las educadoras, que influyen fuertemente en el desempeño de su labor, como son las condiciones laborales.

El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* plantea como aspiraciones centrales lograr la calidad de los servicios educativos y la equidad. Para el caso que nos ocupa, se contradice con lo planteado en párrafos anteriores, a lo cual podemos agregar como limitante para alcanzar dichas aspiraciones, los perfiles de los educadores que atienden la EDJA. En cuanto a su escolaridad, en-

contramos un amplio espectro que va desde quienes tienen únicamente la educación primaria hasta unos cuantos que cuentan con estudios superiores concluidos; destaca el hecho que es a través de su experiencia, del estudio por su cuenta y de cursos puntuales que la mayoría han adquirido elementos específicos para realizar funciones de planeación, organización, administración, evaluación, promoción, formación, capacitación y asesoría.³ Una aportación para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas son la especialización, los diplomados, cursos de actualización, y la reciente licenciatura, que ofrece la UPN, así como el Diplomado impulsado por el INEA a nivel nacional para formar a sus técnicos docentes, y los diferentes programas de formación que ha promovido el CREFAL desde su creación; sin embargo, su alcance es aún limitado por lo que se requiere de una política clara de formación de educadores y educadoras que se abocan a este campo educativo.

“Una aportación para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas son la especialización, los diplomados, cursos de actualización, y la reciente licenciatura, que ofrece la UPN.”

Con este marco de referencia pasaremos a mencionar los principales momentos de este esfuerzo interinstitucional, algunas reflexiones sobre la formación de educadores que han ido surgiendo en el camino así como algunas consideraciones finales.

3 Para tener mayor información de los perfiles educativos de los educadores de adultos se puede consultar el trabajo de Ma. Del Carmen Campero (1996).

PLANTEAMIENTOS DE LA REUNIÓN NACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DE JÓVENES Y ADULTOS

Como se mencionó antes, en enero de 1999 se llevó a cabo en CREFAL la Reunión Nacional de seguimiento a CONFINTEA V. Esta reunión fue de gran relevancia debido a que significó un esfuerzo interinstitucional importante con la asistencia de más de cien personas comprometidas con la educación de personas jóvenes y adultas, desde diversos lugares (educadores y educadoras del campo, quienes tienen bajo su responsabilidad la toma de decisiones, formadores y especialistas en áreas específicas). Asimismo reunió a instituciones gubernamentales, universidades e institutos de nivel superior y organismos no gubernamentales. Esta situación le dio un matiz singular a la reunión ya que enriqueció enormemente las miradas, propuestas y discusiones, al tiempo que se hizo más complejo el trabajo.

En las mesas de trabajo, organizadas en siete áreas temáticas⁴ una demanda constante fue la formación de educadores y educadoras. Se centra en el reconocimiento del educador y la educadora como elementos centrales, claves, para la puesta en marcha de las nuevas estrategias, enfoques, programas e innovaciones. No se trata, sin embargo, de una concepción instrumental del educador y la educadora, de los operadores de los programas, sino como sujetos protagónicos cuya formación debe contener el desarrollo de habilidades y conocimientos muy específicos de acuerdo a cada una de las áreas temáticas, pero que su formación tiene que considerar al menos tres retos: la sistematización de las prácticas educativas como punto de partida, la atención a necesidades específicas que el ejercicio de su trabajo le demanda, y la posibilidad de formar con contenidos que provean de un horizonte amplio respecto de la labor social que desarrollan. Ello implica no sólo brindar y generar

conocimientos, sino mirar a la formación en un sentido amplio que apunte hacia la profesionalización y generar estrategias vinculadas con la interinstitucionalidad y la participación.

“No se trata, sin embargo, de una concepción instrumental del educador y la educadora, de los operadores de los programas, sino como sujetos protagónicos cuya formación debe contener el desarrollo de habilidades y conocimientos muy específicos ...”

Con estos elementos se tomó el acuerdo de impulsar la formación de educadores y educadoras y de establecer un foro permanente de discusión sobre el tema.

INSTAURACIÓN DEL FORO PERMANENTE

Una vez concluida la Reunión Nacional se reunió nuevamente el pequeño grupo interinstitucional que había participado en la preparación y realización de dicho evento, ahora para darle seguimiento. Estábamos integrantes de la UPN, CEAAL, INEA, CREFAL, del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE) y de la Universidad Iberoamericana.

Había una tarea pendiente, instaurar el Foro Permanente, que era un acuerdo de la Reunión Nacional, como un espacio de reflexión sobre la

4. 1. Educación básica y alfabetización, 2. Educación y trabajo, 3. Educación y ciudadanía, 4. Educación con campesinos e indígenas, 6. Educación y jóvenes, 7. Educación, desarrollo local y desarrollo sustentable.

educación de las personas jóvenes y adultas en México, con los objetivos de mantener información actualizada sobre el campo, conformar una red de enlaces en la República Mexicana y generar propuestas de política pública relativa al campo.

Estas reuniones se realizarán cada tres meses, iniciarán en marzo del presente año; a ellas se convoca a personas involucradas en este campo educativo: educadores, investigadores, responsables de proyectos y titulares de instituciones y organismos civiles, entre otras.

Además se definieron los temas de los primeros foros y se formó un grupo para darle seguimiento; la formación de los y las educadores de personas jóvenes se abordará en el segundo Foro Permanente, quedando como responsables para dar seguimiento a este tema, dos compañeros de la UPN.

Por otra parte, se acordó que en el primer foro se invitaría a los asistentes a sumarse a este esfuerzo de seguimiento.

REUNIÓN DE FORMACIÓN DE EDUCADORES CON GRACIELA MESSINA



En este contexto, existía la inquietud de desarrollar reuniones especializadas con carácter inter-institucional que pusieran sobre la mesa los ejes de discusión cuya reflexión permitiera, aunque de manera inicial, acercarnos al desarrollo de propuestas específicas. De esta manera, en el marco de estos acuerdos y del 2º Foro "Nuestras Prácticas Educativas con Personas Adultas", se llevó a cabo la reunión de Reflexión sobre la Profesionalización de los y las educadoras de Personas Jóvenes y Adultas en mayo de 1999, con la participación de Graciela Messina, especialista de la UNESCO, así como personas que trabajan en el INEA, SEP, CREFAL, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Centro de Estudios Educativos (CEE) y el Instituto Superior de Ciencias de la

Educación del Estado de México (ISCEEM), los cuales sumaron 20 personas.

Los trabajos desarrollados en la reunión permitieron ubicar problemáticas en torno a la necesidad de impulsar la investigación sobre la formación y considerar a la investigación como estrategia de formación; la necesidad de incidir en el plano de las políticas educativas en esta materia; la necesidad de analizar los conceptos puestos en juego en la educación de adultos en lo general y en el de la formación de los y las educadoras en lo particular; la necesidad de reconocer los componentes de la formación y la profesionalización de los y las educadoras de adultos, así como de ubicar los elementos del espacio educativo para la formación, en donde destaca, según lo mencionó la Dra. Messina, la generación de un espacio a salvo, con reconocimiento, sin descalificaciones que permita valorar la relación entre los pares, espacios donde la gente plantee lo que sabe y, agregamos, se disponga a generar mayores conocimientos, habilidades y actitudes.

“Una aportación para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas son la especialización, los diplomados, cursos de actualización, y la reciente licenciatura, que ofrece la UPN.”

Las propuestas giraron en torno a la generación de un seminario de discusión sobre la formación y profesionalización de los y las educadoras de jóvenes y adultos, el establecimiento de canales de comunicación entre las instituciones gubernamentales y las no gubernamentales que permitan circular el conocimiento, enriquecer propuestas y cooperar en la tarea educativa, que la Universidad se acerque a los centros regionales y flexibilice tiempos y requisitos de admisión, y final-

mente, la necesidad de recuperar los contenidos de las siete áreas temáticas propuestas en la reunión de Hamburgo, en relación con la realidad nacional.

IMPULSANDO EL SEMINARIO TALLER

Considerando los límites de las sesiones cortas para profundizar en el tema de la formación, y recuperando la propuesta de la reunión arriba mencionada, se decidió impulsar el Seminario-Taller "Hacia una Formación Profesional de los Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas", en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual inició en noviembre del año pasado.

Se planteó como objetivo general integrar un espacio de intercambio de experiencias, reflexión y construcción teórica y metodológica entre personas interesadas en los procesos de formación de educadores(as) de personas jóvenes y adultas, para avanzar en el trabajo cotidiano que realizamos hacia planteamientos alternativos para su profesionalización. Para avanzar en este sentido nos reunimos mensualmente cuatro horas, trabajando una temática flexible, centrada en el análisis de nuestras propuestas de formación, de investigaciones realizadas y artículos sobre el tema, así como escritos referentes a la profesionalización y a la profesionalidad.

A nuestra convocatoria acudieron veintiséis personas que trabajan en instituciones públicas, organismos civiles, centros de investigación y en la universidad; como reflejo de la complejidad de la conformación del campo de la EDJA, los niveles de escolaridad van del medio superior hasta el doctorado, prestando servicios relacionados con la formación de educadores(as) que trabajan en educación básica, derechos humanos, líderes indígenas, capacitación agropecuaria y desarrollo comunitario; además, cinco compañeras realizan investigaciones vinculadas con el tema de la forma-

ción. Toda esta heterogeneidad aporta una gran riqueza al grupo y al mismo tiempo plantea constantes retos al desarrollo del seminario-taller.

Nos hemos reunido en tres ocasiones y en la última, se les hizo la invitación a integrarse a los trabajos preparatorios del segundo foro permanente, durante el cual aportaremos diversos aspectos que hemos trabajado durante el seminario, enriqueciéndolos para tal evento; entre éstos podemos mencionar: planteamientos relevantes sobre este tema con relación a la realidad nacional, programas de formación existentes, perfiles y situación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, e investigaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

La formación de los y las educadoras se encuentra en estrecha vinculación con la amplitud de las prácticas en que se desarrolla la educación de las personas jóvenes y adultas en México, ello implica reconocer la heterogeneidad de los y las educadores, y la necesidad de avanzar hacia propuestas que recuperen esta diversidad. Un elemento que cruza estas iniciativas y experiencias es la interinstitucionalidad, como un esfuerzo participativo que focalice la labor educativa y el lugar que en ésta tiene la formación de los y las educadoras.

Por otro lado, reconocemos que este campo contiene componentes diversos que sitúan el plano político en relación con la necesidad de una incorporación en las políticas educativas que se traduzcan en estrategias y acciones específicas para impulsar la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, considerando el plano propiamente pedagógico que exige avanzar en los enfoques y propuestas metodológicas de una pedagogía solidaria lo que implica, finalmente el reconocimiento de la parte ética y política de la formación. Hay que trabajar un poco más la redacción, por ser tan sintética se pierden las dos o tres ideas centrales.

Vale la pena rescatar que los esfuerzos de vinculación interinstitucional pasan por diversas vías que parten del interés de personas concretas, que van sumando a sus instituciones, que abren espacios con los responsables de proyectos y autoridades, aprovechando coyunturas y que en este sentido tenemos que plantearnos nuevas formas para seguir avanzando. Hacer hincapié en la necesidad de impulsar políticas públicas y buscar vías para lograrlo.

Buscar que quienes tienen bajo su responsabilidad el tomar decisiones se involucren en espacios académicos como foros u otro tipo de reuniones, para que se sensibilicen sobre las necesidades del campo y emprendan acciones correspondientes.

Este apretado recorrido intenta compartir experiencias a través de los esfuerzos desarrollados en México por impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, situar algunos de los aspectos y propuestas que desde diferentes foros hemos logrado desarrollar y, finalmente, abrir un canal de comunicación permanente con compañeras y compañeros interesados (os) en el tema, cuya relevancia para el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos, es central.



BIBLIOGRAFÍA

- Campero Cuenca Ma. del Carmen. "Reflexiones en torno a la profesionalización del educador de adultos", en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1996.
- CREFAL (a). *Memoria de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V*, Pátzcuaro, Michoacán, México, 28 al 30 de enero de 1999.
- CREFAL (b). *Memoria de la Reunión Subregional de los Países de América Central, Golfo de México y El Caribe de Seguimiento a CONFINTEA V*, Pátzcuaro, Michoacán, México, 22 al 25 de marzo de 1999.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *XI Censo General de Población y Vivienda*, México, 1990.
- Johnson, Terence. *Professions and Power*, Mc. Millan Press, 1972, pp. 21-38.
- Leggatt, T. "Teaching as a Profession" en J.A. Jackson, *Professions and Professionalization*, Sociological Studies, no.3, Cambridge University Press, Londres, 1970, pp. 150-160.

Messina, Graciela (compiladora). *Estrategia Regional de Seguimiento a CONFINTEA V*, UNESCO/CEAAL/REFAL/INEA, Santiago de Chile, 1999.

Poder Ejecutivo Federal (a). *Ley General de Educación*, México, 1993.

Poder Ejecutivo Federal (b). *Primer Informe de Gobierno*, Anexo, México, 1° de septiembre de 1995.

Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Académico, México, 1985.

PROFESIONALIZACIÓN DE EDUCADORES, APRENDIZAJE INTERACTIVO Y PROYECTOS COMUNITARIOS: POTENCIALIDADES Y PERSPECTIVAS DESDE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA VENEZOLANA

Elizabeth Segovia de Torres
Lucio Segovia Rodríguez*

El texto que se incluye en estas páginas sintetiza una serie de logros y líneas de trabajo sostenidas a partir de una estrategia de formación centrada en la interacción entre proyectos de aprendizaje y contextos socio-educativos y comunitarios de numerosos actores sociales que participan en los programas de Licenciatura de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Interesa fundamentalmente destacar —en términos cualitativos— aspectos claves de esta propuesta metodológica institucional que ha propiciado la experimentación de dos modalidades innovadoras y alternativas para la formación. Ambas son expresión de modelos educativos propuestos y desarrollados por la UNESR: la Universidad Comunitaria y la Universidad Corporativa.

tes en Venezuela (Lanz, 1998; Barrios, 1996; López, 1995; Cortázar, 1993) han arrojado resultados cualitativos y cuantitativos importantes, estos datos coinciden en la necesidad de adelantar iniciativas conducentes a propiciar la experimentación de otras modalidades de formación. Este nuevo horizonte exige el desarrollo de políticas educativas para la gestación de perfiles profesionales más pertinentes, adecuados al papel que desempeñarán en los distintos contextos de trabajo. Implica también que las universidades deben estar a tono con las nuevas exigencias sociales para responder acertadamente a las demandas formativas de sus usuarios. De la misma manera, supone impulsar y redefinir curricularmente programas de profesionalización inspirados en planes de autoformación basados en el aprendizaje experiencial, la autogestión y la educación permanente.

Se trata, en definitiva, de una nueva forma de hacer universidad. En este sentido, Anders Hallström (1981), sociólogo sueco que estudió con gran pasión y no menos rigor el tema de la innovación en los ámbitos universitarios venezolanos, solía destacar este aspecto de la experimentación en el campo de la educación superior. En tal sentido, abogaba por fórmulas parauniversitarias de

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, diversas investigaciones realizadas en el terreno de la formación de docen-

* Miembros del personal docente y de investigación del CEPAP-UNESR. Caracas, Venezuela.

innovación, mecanismos de cooperación que privilegiaran el protagonismo de instancias de base, entes colegiados, organizaciones socioeducativas interesadas en la investigación y la formación dentro de sus propias estructuras organizativas.

Sobre este último aspecto trata el presente documento. Se refiere, por una parte, al papel de las organizaciones sociales en el proceso de configuración de una expresión universitaria en Venezuela: la experiencia del Centro de Experimentación Para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Por otra, aporta elementos interpretativos sobre el uso de la infraestructura tecnológica y de telecomunicaciones propias de la UNESR, para la ejecución y desarrollo de programas de profesionalización de cobertura nacional de notable éxito, en espacios comúnmente denominados "aulas virtuales".

I. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ



El Centro de Experimentación Para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) es un Programa de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), institución creada mediante Decreto Presidencial el 24 de enero de 1974, con el objeto de ensayar nuevas estructuras organizativas en Educación Superior.

Como dependencia universitaria, el CEPAP representa "una continuidad del trabajo desarrollado por la Comisión Organizadora del la USR" (CEPAP, 1996: 11), una universidad que aparece en el mundo académico venezolano con marcados propósitos innovadores:

- Participativa y consensual en su organización.
- No disciplinaria en lo curricular.
- Horizontal en el marco relacional.

- Flexible en sus premisas epistemológicas.
- Experimental en la búsqueda de innovaciones, de nuevas y alternativas formas para la creación de espacios formativos de carácter socio-comunitario.

Inspirado por estos lineamientos rectores, el CEPAP ha operado institucionalmente en el país desde 1976 como una estructura universitaria atípica, cuya mayor fortaleza consiste en la consolidación de un modelo de formación de docentes centrado en la acción investigativa ligada al aprendizaje y a la experiencia. De esta forma, el conocimiento se obtiene como resultado de una integración permanente teoría-práctica, formación-reflexión e intereses personales-necesidades contextuales.

Para instrumentalizar estos planteamientos y convertirse en un agente innovador, el programa universitario CEPAP promueve el desarrollo de un enfoque formativo de carácter participativo, caracterizado por los siguientes rasgos diferenciales (Segovia de T., 1999: 2):

"[...] el CEPAP ha operado institucionalmente en el país desde 1976 como una estructura universitaria atípica, cuya mayor fortaleza consiste en la consolidación de un modelo de formación de docentes centrado en la acción investigativa ligada al aprendizaje y a la experiencia."

1. El Pragmatismo como fundamento epistemológico

Todo sujeto que aprende lo hace guiado por un interés expresado en forma activa (la acción) que le permite, a través de la práctica, aprehender conocimientos y darle sentido al aprendizaje.

2. La problematización de la práctica

El docente en servicio mantiene una actitud de reflexión permanente sobre su praxis pedagógica.

gica, de manera que pueda así legitimar los conocimientos adquiridos por vía experiencial. La práctica se problematiza al cuestionarla y examinarla de cara a la realidad para determinar su coherencia y pertinencia en el contexto donde ella tiene lugar:

Esta actitud exige la formación de un maestro investigador de su propia realidad, que sea capaz de reflexionar en y sobre la acción educativa de manera crítica y creativa. (Borjas, 1996: 2)

3. La aplicación de metodologías alternativas que privilegian la autoformación de los participantes

Desde su creación, el CEPAP ha desarrollado un estilo de trabajo sustentado en los mismos principios filosóficos que dieran origen a la UNESR (aprendizaje permanente / vínculo realidad-formación / autogestión), conocido con el nombre de **metodología de proyectos de aprendizaje** y cuyos rasgos característicos destacan la existencia de objetivos mínimos que debe cubrir el participante, pautas organizativas y esquemas operativos, a fin de que sea él mismo quien construya su diseño curricular según sus intereses y necesidades. Reconocida institucionalmente como una modalidad de aprendizaje, este tipo de metodología combina estrategias de facilitación con acciones sociales (personales o colectivas) que privilegian el papel activo del participante ante la problemática de su contexto laboral (escolar o comunitario), al cual debe aportar soluciones para transformarlo. El remanente obtenido resulta en un doble sentido:

- Social, porque se incide sobre la realidad para cambiarla.
- Formativo, porque logra un aprendizaje que responde a las necesidades formativas de los sujetos en vías de profesionalización.

Otro medio que permite unificar la teoría y la práctica de los participantes del CEPAP es la reconstrucción de experiencias socio-educativas para interpretarlas ante lo que resulta el desafío de explicaciones teóricas, metodológicas y técnicas a fin de dotarlas de validez y confiabilidad en el marco del ambiente universitario. Así por ejemplo, la **sistematización de los aprendizajes** constituye una vía expedita para organizar los conocimientos generales por una persona o colectivo de manera vivencial en un escenario determinado y, también, para brindarle reconocimiento académico.

De manera análoga, la **metodología de la investigación-acción** es asumida por el colectivo del CEPAP como una de las más apropiadas para orientar y recrear el conocimiento de las personas, toda vez que favorece el aprender haciendo en los mismos ámbitos de actuación profesional de los aspirantes a la Licenciatura.

Los profundos nexos existentes entre las tres herramientas metodológicas citadas podrían resumirse en los planteamientos siguientes:

- Apuntan hacia el desarrollo de la investigación desde la realidad cotidiana (local, regional, nacional).
- Se caracterizan por promover la generación y aplicación inmediata de conocimientos teórico-prácticos.
- Responden de manera pertinente tanto a necesidades cognitivas individuales como a necesidades del contexto socio-económico, cultural o político donde se desarrollan.
- Fomentan la participación activa de diversos actores sociales en la búsqueda y solución de los problemas que los afectan.

“De manera análoga, la metodología de la investigación-acción es asumida por el colectivo del CEPAP como una de las más apropiadas para orientar y recrear el conocimiento de las personas, toda vez que favorece el aprender haciendo en los mismos ámbitos de actuación profesional de los aspirantes a la Licenciatura.”

- Favorecen la construcción de espacios de formación escolares o comunitarios, donde la reflexión crea condiciones para la “*inter-experiencialidad*” (Marrero y Valdez, 1987) y conduce al logro de aprendizajes trascendentes y permanentes.
- Se fundamentan, desde un marco operativo, en el uso de una herramienta denominada Método de Proyectos, creado originalmente por William Kilpatrick, catedrático de la Universidad de Columbia, en el Estado de Nueva York. Su aplicación sistemática permite -a través de

acciones planificadas- articular y satisfacer las demandas personales y sociales (Tochon, 1994) presentes en el participante y en el contexto donde éste se desenvuelve.

En síntesis, la experiencia desarrollada por el CEPAP se basa en una estrategia educativa guiada por la metodología de proyectos, integrándola con otras metodologías participativas que —en conjunto— ofrecen un modelo para la formación de profesionales activos y creadores, quienes articulan permanentemente la teoría y la práctica, se proponen “*acciones sistemáticas de transformación social y derivan aprendizajes académicamente válidos y reconocibles*”. (Segovia de T., 1993: 15) Por ello, la investigación se convierte en principio vital del conocimiento y el proceso en sí de la formación, el trabajo de formarse, es apenas su efecto natural.

II. EL MODELO DE UNIVERSIDAD COMUNITARIA



En fecha 10 de junio de 1998 en la ciudad de Caracas se firmaron convenios entre la UNESR y 15 organizaciones no gubernamentales (ONG) y entidades de promoción social vinculadas operativamente al CEPAP (en distintas experiencias de formación en el campo sociocultural, educativo y comunitario).

Con ello se formalizaron las bases para la creación de un modelo de acción educativa de la Universidad Simón Rodríguez en asociación con organizaciones no universitarias dirigidas a la formulación y desarrollo de proyectos muy variados en toda Venezuela (todas ellas importantes agentes de la sociedad civil). Según palabras del equipo docente del Centro:

“El momento se hace propicio para postular la formalización de un Modelo de Universidad Comunitaria que haga de los sectores organizados de la comunidad unos protagonistas esenciales en el proceso de entender y practicar la educación como una tarea compartida de la sociedad en su conjun-

to y no una responsabilidad exclusiva del Estado y las Universidades”. (CEPAP, 1998: 4)

Lineamientos filosóficos, organizativos y metodológicos

La consulta realizada entre las organizaciones cooperantes recogió los mínimos comunes de identidad (filosóficos, organizativos y metodológicos) que dan la base compartida sobre la cual se fundamenta el modelo de Universidad Comunitaria.

“[...] la experiencia desarrollada por el CEPAP se basa en una estrategia educativa guiada por la metodología de proyectos, integrándola con otras metodologías participativas que —en conjunto— ofrecen un modelo para la formación de profesionales activos y creadores, quienes articulan permanentemente la teoría y la práctica, se proponen ‘acciones sistemáticas de transformación social y derivan aprendizajes académicamente válidos y reconocibles’.”

Esos lineamientos son los siguientes:

- Interés por una mayor justicia social y una atención preferencial a los grupos y organizaciones que atienden a los sectores más empobrecidos de la población.
- Valoración de la cultura propia y reconocimiento de la diversidad en el marco de la globalidad.
- Respeto por la naturaleza y opción compartida a favor del desarrollo sustentable.
- Promoción del cambio social, la democracia y la modernización.
- Conciencia acerca de la noción de co-respon-

sabilidad social, lo cual supone una ruptura con pre-concepciones políticas que atribuyen al Estado la exclusividad, en calidad de garante, en cuanto a la cobertura de los servicios y atención a los problemas de la población y propicia una visión más compartida acerca del interés público como espacio de confluencia de los distintos sectores de la sociedad venezolana.

- Uso de estrategias metodológicas que propician el aprendizaje permanente y cooperativo, el uso del medio como recurso de aprendizaje y la integración trabajo-formación.
- Aplicación de modelos de reflexión a partir de la práctica y construcción del aprendizaje, personal y colectivo, con base en los proyectos sociales y comunitarios.
- Apertura hacia el uso de nuevas tecnologías y utilización de medios polivalentes para la formación y la inter-comunicación.
- Propensión hacia el trabajo en función de redes y la construcción de instancias de coordinación para el apoyo mutuo.
- Alineación del trabajo organizativo, productivo y de investigación con propósitos de formación y capacitación.
- Concepciones curriculares abiertas, flexibles, centradas en una visión integral de los sujetos de aprendizaje y en el dominio de competencias.

Misión y visión de la Universidad Comunitaria

El Modelo de Universidad Comunitaria postulado por la alianza UNESR-sociedad civil se plantea como misión institucional, promover el desarrollo socio-comunitario y fomentar la construcción de ciudadanía a través del fortalecimiento de las competencias formativas de las organizaciones de la sociedad civil y la capacitación y profesionalización de educadores y gerentes (nacional, regional, local) y sectores (educativo, social, económico, cultural, político y ambiental) y dando respuestas específicas a las peculiaridades colectivas y personales de quienes la conforman.

La visión compartida que se tiene de la Universidad Comunitaria surgida de la mancomunidad UNESR-sociedad civil es la de conformar redes de acción que, a través de un trabajo coordinado y sinérgico de las instituciones y personas

cooperantes, apuntalen procesos de transformación, democratización y modernización del país, centren sus esfuerzos formativos en las necesidades del desarrollo local, contribuyan al fortalecimiento de los tejidos de la sociedad civil y promuevan alianzas que combinen las experticias pedagógico-andragógicas de las entidades comunitarias venezolanas y los recursos curriculares, metodológicos y tecnológicos provistos y desarrollados por el sector universitario.

III. EL MODELO DE UNIVERSIDAD CORPORATIVA



Haciendo un uso intensivo de las nuevas tecnologías y a través de la combinación de estudios universitarios supervisados, educación presencial y proyectos de trabajo-acción en los propios escenarios laborales, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) está presente en todo el país y en todos los sectores con los cuales se ha asociado para desarrollar su llamado modelo de Universidad Corporativa.

Esta novedosa modalidad para profesionalizar personal en servicio se fundamenta también en la filosofía original de la Universidad. Mediante el uso de nuevas tecnologías y estrategias metodológicas mixtas se permite a los aspirantes que egresan mediante el programa de Educación Corporativa, transitar por sus estudios de manera fluida hasta obtener de la institución el grado académico de Licenciado.

El perfil curricular es flexible, según las necesidades de la empresa u organización. Promueve el estudio independiente e individualizado, el trabajo en equipo y la permanente interacción experiencial, así como la aplicación inmediata de conocimientos en los contextos laborales.

Con el apoyo económico de la Fundación Universidad Virtual (FUNIVIR) y de sus propios recursos internos, la Universidad ejecuta este nuevo estilo de formación y profesionalización, a través de convenios que permiten ampliar la oferta

académica y la cobertura geográfica gracias al uso de nuevas tecnologías al servicio de este programa. Una de sus mayores fortalezas la constituye el aula virtual, este espacio permite:

[...] al profesor universitario impartir clases desde una ubicación remota [...] y que el alumno [la] reciba en espacios acondicionados con avanzados recursos comunicacionales, posibilitándose la interacción del participante con sus compañeros de curso en otras sedes y con sus facilitadores. (UNESR, 1998: 2)

El aula virtual está dotada de computadores conectados a Internet, con acceso a redes, chat, foros de discusión y correo electrónico, constituyendo el área que nuestra universidad virtual ha denominado "aula de aprendizaje". Para el desarrollo efectivo de este proyecto, la UNESR ha instalado cinco aulas virtuales en las Sedes de Barquisimeto, Valencia, Barcelona, Palo Verde y la Urbina, cada una con mecanismos de transmisión de imágenes y audio, en vivo y grabadas en video, tales como son los equipos de recepción satelital y de videoconferencia.

IV. REFLEXIONES FINALES

◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆

¿Qué beneficios arrojan las experiencias descritas? ¿Qué rasgos comunes comparten o las caracteriza? ¿Cuál es —en definitiva— su importancia? Identificamos reales signos de identidad a nivel de ambos tipos de situaciones formativas de nuestra Universidad:

1. El evidente desarrollo de metas educativas, en el plano interno o no, de las empresas u organizaciones no gubernamentales (ONG). En los dos casos, se apunta hacia la profesionalización de personal en servicio.
2. Se capacita a la gente en y desde la realidad de sus particulares escenarios laborales, de manera que... "La Universidad, en gran medida, es su propio trabajo, su propia vida, su entorno social y comunitario". (Segovia, 1998: 4).

3. La aplicación y desarrollo sistemático de actividades entroncadas a la noción de proyectos de aprendizaje de carácter escolar o comunitario.
4. Se atiende y paralelamente se forma a los participantes según sus específicas demandas personales y contextuales (regionales, locales, sectoriales).
5. Gastos operativos y recursos de inversión son compartidos por los representantes de tales alianzas estratégicas o Convenios.
6. Se amplía el conjunto de fuentes de ingreso de la Universidad.
7. Se diversifica la acción y el potencial formativo de la Universidad gracias al funcionamiento de la red virtual y de las aulas de aprendizaje.
8. Se ofrece un sistema de reconocimiento y acreditación de aprendizajes por experiencia a los conocimientos del participante adquiridos en contextos formales y no formales.
9. Se masifica la atención a participantes a nivel nacional mediante las clases satelitales, videoconferencias y asesorías en vivo o grabadas (racionalización del recurso humano).
10. Se combina el uso de nuevas tecnologías y de metodologías diversas para la formación de profesionales polivalentes, altamente pertinente con su experiencia laboral.
11. Se privilegia la integración de saberes: el saber académico y el saber comunitario.
12. Se asigna un papel protagónico de primer orden a otros agentes de la sociedad civil venezolana.

“Se ofrece un sistema de reconocimiento y acreditación de aprendizajes por experiencia a los conocimientos del participante adquiridos en contextos formales y no formales.”

Tales modelos de Universidad (Comunitario y Corporativo) constituyen clara expresión de una alianza real y necesaria, sentida y deseada, geren-

ciada y protagonizada por numerosos actores sociales que se pronuncian a favor de nuevas formas de relación Universidad-sociedad. Se abre paso a la llamada Sociedad Educadora, sin funciones limítrofes. Bajo esta nueva forma de hacer Universidad, la Simón Rodríguez tiene ya su historia.



BIBLIOGRAFÍA

- Barrios, Maritza. Problemas cuantitativos de la formación de docentes en Venezuela. Situación actual y prospectiva, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, 1996.
- Borjas, Beatriz. "Dossier. Presupuestos del Ensayo de Profesionalización de Docentes en Ejercicio", en Revista Movimiento Pedagógico, 1-4, 1996, 11 pp.
- CEPAP. "La Universidad Comunitaria anuncia su existencia", en Quipu, no. 119, junio, 1998, pp. 1-6.
- Cortázar, José M. Los estudiantes de carreras docentes, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1993.
- Lanz, Carlos. Reforma curricular y autoformación del docente investigador, Red Nacional de Investigación-Acción Simón Rodríguez, Barquisimeto, 1998.
- López, Marielsa. El especialista en preescolar: el que tenemos y el que necesitamos, Fundación Polar, Caracas, 1995.
- Marrero, Thaís y Valdez, Julio. La formación de educadores. Un aporte universitario desde la perspectiva del aprendizaje y del compromiso permanente, mimeo, 1987.
- Segovia, Lucio. "Estado y sociedad civil. Co-responsabilidad social y educación superior", en Eventos y Noticias, mayo, 1998.
- Segovia de Torres, Elizabeth. "Definición de la metodología de proyectos de aprendizaje", en E. Segovia de T. (comp.), La metodología de proyectos. Estrategias para su uso en el contexto educativo, Caracas, 1993, pp. 12-16.
- Segovia de Torres, Elizabeth. La praxis investigativa como eje para la formación y profesionalización de educadores, Caracas, 1999.
- Tochon, Francois. Organizadores didácticos. La lengua en proyecto, Grupo Aique Editor, Buenos Aires, 1994.
- Unesr. "Una innovación tecnológica: el aula", en Eventos y Noticias, mayo, 1998.

EDUCACIÓN POPULAR Y TRASHUMANCIA PROYECTO: UNIVERSIDAD TRASHUMANTE

*Roberto Tato Iglesias**

1. CAMINOS PREVIOS

Es muy probable que si relatáramos la práctica y las andanzas de nuestro grupo de educación popular, constituido en la década de 1980, reflejaríamos hechos y contextos comunes a casi todos los grupos y personas que hemos optado por este camino. Como también es probable que, sobre todo en los últimos años, nuestros caminos se hayan bifurcado.

Trabajo en barrios, con niños, problemática de la mujer, organizaciones vecinales, alfabetización. Incursiones serias en la educación formal desde la visión de la educación popular, con gremios, cooperativas y diferentes organizaciones populares.

En el contexto de los años 80, recuperando la democracia o saliendo de las dictaduras, creyendo firmemente y con bastante ingenuidad, que podríamos avanzar rápidamente en la construcción de un poder popular.

La aparición sorpresiva para muchos, prevista por otros, del modelo neoconservador o simple-

mente capitalista. Fracturas, disgregaciones, fragmentaciones de diferente naturaleza, desconcierto y desesperanza fueron signos emergentes de nuestras prácticas.

Los que siguieron, los que dejaron, los que se adaptaron, los que se pasaron. Los que no entendieron y los que entendieron.

En nuestro caso, verdaderamente sorprendidos y quizás sin entender muchas cosas, tratamos al menos de mantener nuestra práctica de resistencia. Pero intentamos comprender en su verdadera magnitud, el modelo que se impone.

Como por propia decisión de nuestro grupo, Sendas para la educación popular, desistimos de intentar obtener financiamiento externo e iniciamos en los años 90 modalidades de trabajo con talleres de Educación Popular, recorriendo durante los fines de semana diferentes localidades del interior de nuestro país, generalmente financiados por la gente.

En la idea de generar "encuentros", fuimos realizando diferentes prácticas. Durante siete años consecutivos organizamos lo que se denominó "taller de talleristas", espacio donde concurríamos todas aquellas personas que participábamos en los talleres de educación popular.

* Integrante de Sendas para la Educación Popular, San Luis, Argentina.

También organizamos en la ciudad de San Luis, junto con la Facultad de Ciencias Humanas de nuestra Facultad, un encuentro donde asistieron alrededor de 3,500 personas de todo el país con la presencia del maestro Paulo Freire. Además de inolvidable, la experiencia nos dejó innumerables pistas en el camino que estábamos buscando. También organizamos otro encuentro con la presencia de Eduardo Galeano, igualmente multitudinario, que nos animo en estas búsquedas.

En esto de seguir andando, nos fuimos encontrando con músicos y artistas populares, con quienes compartimos inolvidables talleres de reflexión político pedagógico.

Resulta difícil poder resumir estas vivencias. Asimilarlas y reflexionarlas nos llevó casi un año de intensas discusiones. Surge aquí la necesidad de salir de gira, con un proyecto diferente, que nos permitiera vivenciar "in-situ" todas las cuestiones que sospechábamos existían. El proyecto fue tomando diferentes formas, hasta adaptarlo a los recursos económicos y humanos con que realmente podíamos contar.

2. EL PROYECTO EN SÍ MISMO. IDEAS CENTRALES

♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦

Escribimos el mismo y lo presentamos al consejo directivo de nuestra Facultad de Ciencias Humanas. Es necesario reconocer que sin este apoyo, nos hubiera sido prácticamente imposible concretarlo.

Las ideas centrales fueron las siguientes:

Salir de gira por todo el país. A tal fin, conseguimos un colectivo en desuso que era de nuestra universidad, el cual fue adaptado como casilla rodante, y al que guardamos su nombre original: *Quirquincho*.

Recorrimos cinco grandes regiones, saliendo el 11 de marzo de 1998 y regresando el 20 de diciembre del mismo año. La idea fue estar dos meses en cada una de estas regiones, las que fueron seleccionadas con criterios largos de comentar para este artículo.

Las regiones fueron: la provincia de Córdoba, norte de Santa Fe y Santiago del Estero, Misiones, Jujuy, descendiendo luego hacia el Sur, pasando por las provincias de Mendoza, Neuquén, La Pampa y Provincia de Buenos Aires.

El recorrido total fue de 17,000 Km. Dimos talleres en 10 provincias y en 80 ciudades. En cada una de las regiones, al finalizar, hacíamos un encuentro regional al que asistían delegaciones de cada una de la ciudades que habían participado y todos los componentes de los diferentes equipos que se habían ido constituyendo.

“En esto de seguir andando, nos fuimos encontrando con músicos y artistas populares, con quienes compartimos inolvidables talleres de reflexión político pedagógico.”

El proyecto en sí tomó tres ejes principales: **docencia, investigación y servicio.**

Docencia: en cada una de las ciudades, dábamos un taller que duraba dos días. Dicho taller tenía como nombre: *“Caminando el otro país”* y había sido pensado como una conjunción de reflexión y de arte. Es decir, que había instantes de presentación profunda de todos los participantes y de reflexión político pedagógica. El primer día se pensaba acerca de la realidad que estamos viviendo, en torno a preguntarnos cuáles eran los problemas más importantes que veíamos en el mundo, en nuestro país, en nuestra ciudad. Se daban algunos conceptos teóricos acerca de cómo analizar la realidad, se discutía en grupos y luego hacíamos un taller de teatro. Finalizado el mismo, venía la puesta en común y un debate general.

El segundo día, la temática consistía en revisar nuestros sueños, nuestras esperanzas, nuestras utopías. Las preguntas, que las fuimos encontrando en el camino, eran: cómo, con quién y desde dónde podríamos construir el otro país, el otro mundo, y fundamentalmente preguntarnos si creíamos que ésta sociedad se podía cambiar. Luego venía un taller de danza folklórica, el debate final y la evaluación de todo lo vivido. Es importante desta-

car que la idea era justamente plantear este trípode entre danza, teatro y reflexión. No como cuestiones aisladas entre sí, sino que todas las actividades estaban íntimamente relacionadas.

Investigación: justamente Paulo, es justo decirlo, cuando le comentábamos el proyecto, nos sugirió dos ideas que al cabo fueron fundamentales. La primera que habláramos poco y escucháramos mucho. La segunda que investigáramos sobre el fatalismo. Y esto intentamos hacer. Nosotros lo acotamos a tres aspectos: primero, el fatalismo en lo individual, tan largamente arraigado en muchas personas, que entienden "que las cosas están así y ya es imposible modificarlas". Segundo, en relación con verificar la paulatina desaparición de grupos en general y de grupos críticos en especial, impugnadores de la realidad vigente. Y tercero, respecto al profundo descreimiento de la gente hacia los poderes constituidos, justicia y gobierno, sindicatos y casi todo lo institucionalizado.

Servicio: llevábamos en el *Quirquincho*, libros, documentos de educación popular, videos, cassettes, etc., que intentaban apoyar la tarea que estábamos realizando y que distribuíamos en cada una de las ciudades, pensando en los aspectos de formación.

Haremos algunas consideraciones y reflexiones breves, que puedan mostrar a manera de resumen algunas cuestiones:

En el *Quirquincho* viajaron en forma permanente el que suscribe, quien además de manejar era el coordinador de los talleres. Y en la medida que se podía, debido a los pocos recursos, tres personas más: el coordinador de teatro, el coordinador de danzas y una persona que registraba puntualmente todas y cada una de las actividades. Estas tres personas iban cambiando cada diez a quince días.

Se formaron dos equipos: uno era el nuestro de Sendas para la Educación Popular, responsable de la coordinación general y de la sistematización de todo lo registrado. El otro, con sede en la provincia de Córdoba, responsable de coordinar todo lo referente a lo artístico y a la comunicación popular.

En cada una de las ciudades fuimos tomando referencia de al menos dos personas, pues fue surgiendo la idea de constituir una red trashumante. Durante ese año se hizo una cartilla que correspondió a cada una de las regiones que fuimos visi-

tando y que daba cuenta del recorrido del Quirquincho y de lo que había ocurrido en cada una de las ciudades. La misma se distribuía gratuitamente a toda la red.

Todas las reflexiones, tanto de los talleres, de la investigación, y de todo lo que fue sucediendo, fueron devueltas en forma de libros, denominados *Crónicas del Viaje*. Ya están publicados *Crónicas del Viaje I*, correspondiente a la provincia de Córdoba, *Crónicas del Viaje II*, a la de Santa Fe y Sur de Santiago del Estero y *Crónicas del Viaje III*, a la provincia de Misiones. Todo éste material también fue distribuido a la red y lo hemos enviado al CEAAL, por si alguien está interesado en profundizar la ideas que estamos relatando. Tenemos en preparación las dos últimas crónicas.

En el mes de diciembre de 1998, se realizó el Encuentro Final en la ciudad de General Acha, provincia de La Pampa, donde se evaluó todo lo acontecido y se planificó como seguir.

“En cada una de las ciudades fuimos tomando referencia de al menos dos personas, pues fue surgiendo la idea de constituir una red trashumante. Durante ese año se hizo una cartilla que correspondió a cada una de las regiones que fuimos visitando...”

Cabe aclarar respecto al financiamiento, que la Facultad de Ciencias Humanas aportó la imprenta para la publicación de las cartillas y los libros, vehículo y viáticos para que el equipo de Sendas pudiera ir a los encuentros regionales, algunas llamadas telefónicas y todo lo referido al envío de correspondencias por correo. El resto de los gastos fueron autofinanciados. El equipo que hizo las pre-giras, tal cual ocurría con los circos criollos, solicitaba pequeñas sumas de dinero a las instituciones organizantes a fin de pagar el combustible, los pasajes de los acompañantes y la subsistencia en general.

3. AÑO 1999

Se plantearon como *ejes centrales* los siguientes:

Profundizar todo lo relacionado a *formación*, tanto en la *reflexión político pedagógica* como en registro y en *sistematización*, así como aquellos aspectos correspondientes a las actividades de teatro y danza. El otro eje específico fue trabajar en lo referente a la *organización y fortalecimiento* de la red.

Las actividades realizadas fueron: tres encuentros de formación que se efectuaron en el mes de mayo en la localidad de Frías, Santiago del Estero, en el mes de agosto en Mayu Sumaj en la Provincia de Córdoba y en el mes de noviembre, a manera de cierre de las actividades anuales, en la ciudad de San Luis. De cada uno de estos encuentros hay informes y sistematizaciones que han sido socializadas a toda la red. Contamos con una revista trimestral denominada el *Otro País*, de la cual ya han salido dos ejemplares y es de carácter trimestral. Muchos de los artículos que en ella se han publicado son enviados por los diferentes grupos que participan de la red, donde relatan sus prácticas. Se ha formalizado una red de educación popular denominada "El Otro País". La misma está constituida por personas y grupos de la mayoría de las ciudades que hemos ido recorriendo. Inclusive se ha formado lo que hemos dado en denominar la mini-red, con aquellos grupos que participan activamente en la misma y están más comprometidos en su construcción. Son grupos pertenecientes a 13 ciudades del interior del país, uno de la República de Chile y uno de la República de Bolivia.

Se hizo una devolución del proyecto en el auditorio de la universidad, el cual se realizó en forma de espectáculo artístico pedagógico, que fue muy emotivo y en opinión generalizada se mostró una buena síntesis de los objetivos y de las actividades del mismo. Participaron en esta devolución, una parte importante de las 70 personas de todo el país que finalmente intervinieron en el proyecto.

Una de las cuestiones más significativas fue, quizás, un encuentro popular que realizamos en la ciudad de San Luis con el músico León Gieco. Él mismo, que había leído nuestras *Crónicas*, se ofreció a participar a fin de recaudar fondos para arre-

glar el *Quirquincho*. Fue un encuentro entre el arte musical y el arte de la palabra al que concurren aproximadamente 1,200 personas.

Dimos también talleres de educación popular en diferentes provincias manteniendo la metodología empleada durante la gira, denominado "*Educación popular, nuevos desafíos*".

4. ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICAS

Nos pareció importante transcribir algunos párrafos centrales de la fundamentación teórica del proyecto que presentamos en el año 1999:

Intentando ser coherentes con lo que referíamos en el Proyecto del 98, nuestro marco de referencia sigue siendo el de la Educación Popular. Esto implica una nueva y, en lo posible, acertada aproximación a la realidad del mundo contemporáneo y a su vez, un repensar el sentido de nuestras prácticas.

Nadie puede negar la influencia de las nuevas estrategias del capitalismo, que sin duda han penetrado, además de lo económico, las estructuras culturales y sociales. Creemos que hoy es innecesario redundar en los efectos que estas políticas causan, pues están descritas por numerosos autores y sentidos además, en la vida cotidiana de la gente.

Evidentemente la globalización es un proceso que, en lo profundo, ha llevado a la pretendida certeza de que éste es el único paradigma posible. Aún pensando desde dentro del mismo, empieza a generar problemas no previstos en las cuestiones internas de nuestros países. El concepto de democracia y las formas organizativas contempladas por las constituciones nacionales, también comienzan a sufrir las consecuencias. Mónica Hinst, cientista política brasileña, habla de "*las tensiones entre globalización y gubernalidad*", ya que es evidente que esta política, "*pone en crisis las actuales instituciones políticas*". Comienza a producirse una seria incoherencia entre el "ejercicio de la re-

presentación y los reclamos de la ciudadanía". Votar a cualquiera de las opciones, con más o menos prolijidad en la oferta, una mayor o menor ética, no cambiará radicalmente la vida cotidiana de las personas.

Por ello es que nuestra propuesta no contempla cambios culturales, sociales y/o políticos, dentro de la actual civilización, sino que apuesta al surgimiento de una nueva, en la impresión de que la crisis del paradigma viejo comienza a ser evidente. Como dice Gastón Soubllette, *"la combinación apertura y juicio crítico, seriedad y compromiso, experiencia personal y capacidad para teorizar, es lo que deben demostrar aquellos autores y educadores que quieren seriamente contribuir al establecimiento de una nueva mentalidad, que implique superar definitivamente los obstáculos que aprisionan al hombre en este viejo paradigma decadente"*.

Tiene sus riesgos y somos conscientes de ello. Implica pensar la ciencia, los hechos, nuestra profesión y nuestras propias vidas, desde otro lugar. Por eso, la proyección de acciones, tienen que ser necesariamente diferentes. Y la búsqueda también. Aunque las condiciones estructurales indiquen una realidad adversa, la construcción desde los sueños a los que no renunciamos, desde las utopías, cobran nuevo sentido. Un "nosotros" diferente. Un sol propio y colectivo. Definitivamente, "El Otro País".

"[...] nuestra propuesta no contempla cambios culturales, sociales y/o políticos, dentro de la actual civilización, sino que apuesta al surgimiento de una nueva, en la impresión de que la crisis del paradigma viejo comienza a ser evidente."

Los Educadores Populares tenemos que hacernos una profunda autocrítica al respecto. Pensamos y actuamos sin querer ver, ni afuera ni adentro. Imaginamos un Pueblo que se aproximaba a la toma del poder de una forma mágica. Sentados en grandes escritorios, recibiendo los aportes exter-

nos, supusimos que delineando los cambios desde allí, la realidad cambiaría. Y ésta, caminaba por otros lados. Es así, que comienza nuestra búsqueda de salir al encuentro, de no esperar que vengan a consultarnos, de verificar *"in situ"* como está y vive la gente, de extremar nuestro compromiso.

De aquí la imperiosa necesidad de ver puntualmente, como parte de la historia, lo que ocurre y de buscar propuestas totalmente diferentes. Pensamos que unas de las tareas primarias a las que debemos contribuir, entre tantas otras personas que hoy lo están haciendo, es justamente a los procesos de formación de lectura de la realidad, a revisar nuestras metodologías de trabajo, fortificar nuestros ánimos, recuperar la credibilidad y sobre todo, a la organización popular, de los que no se ven ni aparecen, de los que sufren las consecuencias, de los que pretenden ser borrados a través de la exclusión, del horizonte de la vida. Pero están y estamos. Los hombres y mujeres comunes, debemos recuperar el protagonismo, nuestra libertad, la dignidad. Aprender de la gente la humildad y la sencillez. En este sentido, colaborar sería y sistemáticamente en la fortificación de las redes populares, tanto de personas como de todo tipo de instituciones, también aparece como prioritario. Para ello es muy importante dedicar tiempo, energía y mucho trabajo.

También pensamos que es necesario y fundamental que estos espacios existan, aún dentro de la Universidad, que es propiamente nuestro lugar, nuestro ámbito, pero lógicamente, pensando también en otro Paradigma de Universidad.

En este sentido, el Proyecto apunta decididamente a lo global, es decir, a lo político-pedagógico, a lo cultural, a lo social. Aunque hoy suene como un despropósito, debemos trabajar para ayudar a construir una revolución, un cambio de paradigma. Revolución que necesariamente debe ser epocal, es decir, sin nostalgias de lo ocurrido en tiempos anteriores y también sin anticipos dogmáticos que determinen sin reflexión los rumbos a seguir. Revolución que empieza dentro nuestro y tendría que constituirse como esperanza en el imaginario colectivo.

Por todo esto es que también, hemos decidido desde hace algunos años, no trabajar en lo político partidario, ni dentro ni fuera de la Universidad. No porque consideremos que no sea importante. Tiene que ver con cuestiones vocacionales,

de estilos, de capacidades y también de formas teóricas, metodológicas y vivenciales de como construir diferente en la sociedad actual. Sí, con seguridad, trabajamos desde la reflexión política pedagógica. Y lo hacemos más afuera que dentro de la Universidad y de la Provincia de San Luis pues allí, están puestas nuestras prácticas y nuestros intereses desde hace muchos años. Creemos humildemente que, en los libros que estamos escribiendo, se reflejan de alguna manera todas estas cuestiones. Somos conscientes que son diferentes formas de teorizar. Para quienes quieran verlo, hay conceptos, definiciones teóricas y vivenciales de como entendemos nosotros que debe ser el trabajo popular.

“Pensamos que unas de las tareas primarias a las que debemos contribuir, entre tantas otras personas que hoy lo están haciendo, es justamente a los procesos de formación de lectura de la realidad, a revisar nuestras metodologías de trabajo ...”

La interrelación con el mundo del arte, es una propuesta que trasciende, evidentemente, la esfera de lo puramente intelectual. Pero también forma parte de una decisión política y teórica. Es una nueva búsqueda de aligerar los caminos, interiores y exteriores. Lo artístico refleja lo popular, interpreta a las personas, las canciones y las danzas hablan y expresan lo que le pasa a la gente en general. Nos permite una aproximación a la vida desde una visión diferente y de la cual tenemos también mucho que aprender. A nosotros mismos, nos pone en contacto con las alegrías y dolores más profundos. Han sido un aporte importantísimo a la reflexión que se realizaba a través de los Talleres.

De aquí la necesidad de traer a San Luis a intelectuales y artistas que puedan, a través de sus

respectivas actividades y propuestas, dejarnos cosas para pensar y sentir, que nos permitan reflexiones diferentes, que confirmen los rumbos elegidos.

Creemos que el camino que nos queda por delante es difícil, como lo fue siempre, arduo, pero esperanzado. Tendremos que ser capaces de inventar y reinventar nuevas y renovadas prácticas, encontrar también reflexiones teóricas que interpreten las actuales realidades, y templar los ánimos, a pesar de todo, para que estas tareas nos conviertan en el día a día en personas dignas y libres.

De todas las prácticas y reflexiones que hemos vivido y pensado durante el año pasado, estamos empezando a preparar el Proyecto 2000 de la Universidad Trashumante.

Reflejamos brevemente algunas cuestiones:

Es obvio que la crisis de representatividad de los partidos políticos y el descreimiento hacia los mismos se va profundizando.

Esto nos obliga a repensar desde nuestras prácticas las acciones de nuestras organizaciones y movimientos sociales que desde estos nuevos paradigmas están decididos a influir políticamente.

Seguimos pensando en la necesidad de tener en nuestros sueños el concepto de cambiar la sociedad, lo que hemos dado en denominar construir una “*revolución epocal*”, que no puede ser ni nostálgica, ni dogmática y menos aún anticipadora con esquemas teóricos viejos.

Esto implica también un cambio en nuestros espíritus y en nuestras miradas, en nuestras actitudes. El concepto de trashumar significa ir detrás de los mejores humus, de la mejor gente, de la mejor tierra. Trashumar es caminar. Por eso insistimos en la necesidad de una doble caminata: una interior, preguntándonos acerca de nuestras ganas, de nuestras pasiones, de nuestras fuerzas, de nuestras emociones. La otra es la necesidad de salir, de andar, de escuchar, de no quedarnos quietos, de organizar y organizarnos.

Pensamos en estos nuevos tiempos, que es necesario avanzar en la ruptura de nuestras propias fragmentaciones. En la importancia de construir movimientos verdaderamente democráticos y autónomos. De promover la mayor horizontalidad posible en la toma de decisiones. Y tener claro que las conducciones deben ser elegidas y rotativas.

Creemos firmemente, en que el capitalismo ha dejado de elaborar teorías científicas explicativas de la realidad y que cambiando su estrategia

ha elaborado brillantemente conceptos de teorías políticas que además se han introducido o han sido apropiados por las grandes mayorías, como por ejemplo globalización, mercado, flexibilización, privatización, etc. La izquierda necesita imperiosamente rever sus conceptos de teoría política, trabajarlos con la gente y ver nuevas formas de apropiación de estas ideas.

5. MIRANDO PARA DELANTE



Para este año, se ha decidido mantener dos de las ideas que se venían trabajando:

1. Hacer los tres encuentros nacionales como el año pasado, revisando temarios y propuestas.
2. Mantener los encuentros artísticos pedagógicos, invitando a reconocidos músicos populares que concuerdan con la propuesta.

Pero lo más importante, lo trascendente que nos va a ocupar, es la firme decisión de hacer una segunda gira nacional con el *Quirquincho*. La fecha de inicio está prevista para el 16 de julio, recorriendo todo el sur Argentino, en especial toda la Patagonia, llegando hasta la Tierra del Fuego. En esto se encuentra trabajando nuestro equipo, el denominado *Grupo Trashumante Córdoba* y el nuevo grupo constituido en el sur, denominado *grupo Trashumante Neuquino*. Ya estamos trabajando en ver las localidades y provincias que recorreremos en las pre-giras para acordar detalles y lograr la financiación, en acondicionar el *Quirquincho* y en definir las temáticas de trabajo y las metodologías a implementar. Todas estas cuestiones se empezarán a discutir más afinadamente en una reunión que se va a realizar en la provincia de Córdoba a principios de marzo.

La idea es cerrar la gira a mediados de diciembre con un encuentro nacional, donde nuevamente la reflexión político pedagógica y lo artístico esté presente. A nosotros mismos nos llama la atención la fuerte adhesión y simbología que el proyecto despierta en general y marcadamente en los jóvenes. Creemos que esta idea de andar resume finalmente la esencia del proyecto y de nuestras vidas.

LA FORMACIÓN DE LA/EL EDUCADOR DE ADULTOS DESPUÉS DE CONFITEA*

Frank Youngman¹

1. INTRODUCCIÓN

Disponer de personal competente que desarrolle, organice, promueva, enseñe y evalúe las formas de aprendizaje de los adultos es condición indispensable para que se cumpla exitosamente con las políticas y programas de educación de adultos. Entonces, la formación de educadoras y educadores de adultos debería ser elemento importante de discusión al momento de planear el futuro de la educación de adultos. Desde mi punto de vista, CONFITEA V no reconoció adecuadamente la importancia que tienen los educadores de adultos para llevar adelante la estrategia que propone. Es por ello, que en la *Agenda for the Future (Agenda para el Futuro)* sólo hay una sección que trata el tema de manera superficial en el párrafo bajo el título "*Improving the conditions for the professional development of adult education*" ("Mejorar las condiciones para el desarrollo pro-

fesional de la educación de adultos". UNESCO, 1997: 14-15)

La falta de atención a este punto en la Conferencia, se refleja en la información que se tiene de las actividades de seguimiento que se desarrollaron en el área durante los siguientes dos años. El boletín *CON-NEXUS* sólo hace una referencia a la formación de educadores de adultos, a saber: un curso en la Universidad de Alaska, que se desarrolló a partir de los diez temas que surgieron en CONFITEA, a la que se hizo referencia en el segundo número (UNESCO, 1998: 33). La versión preliminar del *CONFITEA Follow-Up Report (Informe de seguimiento a CONFITEA)* señala que la formación de educadores de adultos se discutió en un seminario en África (en Zimbabwe) y en la región de América Latina, y que se le identificó como una "actividad importante" para el periodo 1999-2001 (UNESCO, 1999: 22). No obstante, el informe concluye que es un tema al que no se le ha otorgado atención, además de reconocer que es un punto pendiente en el proceso de seguimiento a CONFITEA.

* Se trata de la versión revisada de un trabajo previo: *Issues in the Training of Adult Educators from the Perspective of CONFITEA V - The Botswana Experience*, que presenté en el *International Seminar on Policies and Strategies in Adult Learning, Non Formal Education and Open Learning*, de la UNESCO, Harare, Zimbabwe, marzo de 1999.

¹ Frank Youngman. Departamento de Educación de Adultos. Universidad de Botswana. P/Bag 0022, Gaboron. Botswana. youngman@noka.ub.bw

En este trabajo, retomo el tema de la formación de educadores de adultos después de CONFINTEA y sugiero algunas consideraciones que habría que tomar en cuenta desde la perspectiva de los países de el Sur.

2. IMPLICACIONES DE CONFINTEA V PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS

CONFINTEA V se llevó a cabo en un contexto político y económico internacional que se desarrolla bajo la influencia de una creciente globalización. Antes y durante la Conferencia hubo una tensión ideológica entre el neoliberalismo dominante en la política de los países industrializados del norte (con sus agencias de ayuda) y la perspectiva de justicia social predominante entre los educadores sociales, especialmente entre el sector de las organizaciones no gubernamentales. La naturaleza de las dos posiciones queda perfectamente caracterizada por Schugurensky (Schugurensky, 1997: 30-33) y la contradicción que mantiene con CONFINTEA V, que ha sido analizada por Forrester (1998). Los resultados finales de la Conferencia, expresados en la *Declaración de Hamburgo* y la *Agenda para el futuro*, son un compromiso serio con la perspectiva de justicia social: "*La meta final debe ser la creación de una sociedad que aprenda, comprometida con la justicia social y el bienestar general*". (UNESCO, 1997: 4)

Dado este antecedente, las dimensiones clave de CONFINTEA V pueden resumirse de la siguiente forma:

- importancia de la educación de adultos para enfrentar los problemas económicos, políticos y sociales críticos del siglo XXI;
- conceptualización de la educación de adultos en términos de la preponderancia que tiene el adulto que desarrolla actividades de aprendi-

zaje y el aprendizaje como un proceso de vida que se desarrolla en una multiplicidad de contextos;

- expresar los propósitos de la educación de adultos en términos de objetivos de justicia social como: democracia, participación, ciudadanía, diversidad, inclusión social, derechos humanos y paz;
- importancia de las políticas nacionales que encarnan esta visión del aprendizaje de adultos por medio de asociaciones que le den un enfoque trans-sectorial e inter-ministerial al desarrollo de la educación de adultos, a través de estrategias que articulen las demandas de los que aprenden;
- identificar los temas esenciales para el desarrollo del programa, a saber:
 - ciudadanía activa, participación, democracia y paz,
 - alfabetización y educación básica,
 - igualdad de género y *empoderamiento* de las mujeres,
 - el mundo cambiante del trabajo,
 - medio ambiente, salud y población,
 - cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de información y comunicación.
 - posibilidades de aprendizaje para todos los adultos, incluidas las minorías, las personas de la tercera edad, emigrantes y refugiados, las personas con alguna discapacidad y en prisión.
- importancia de mejorar los mecanismos para el financiamiento de la educación de adultos;
- e importancia de mejorar la cooperación y solidaridad internacional para apoyar el nuevo rumbo de la educación de adultos.

Este resumen de las principales dimensiones sienta las bases para identificar las competencias esenciales requeridas para todo educador de adultos, si es que ha de cumplirse en el mundo cotidiano de la educación de adultos con la visión que sostiene CONFINTEA V. Estas competencias incluyen áreas de conocimiento (como el aprendizaje de adultos), asuntos sociales, destrezas (como las metodología participativas), tecnología aplicada y aspectos actitudinales (como el compromiso con los valores de justicia social y hacia el trabajo trans-sectorial en asociaciones). El resumen también señala áreas de especialización técnica en

educación de adultos que requieren de formación y experiencia específicas (como la alfabetización, los medios masivos de comunicación o la educación para la salud).

Entonces las dimensiones de CONFINTEA V proporcionan las bases para desarrollar la currícula de los programas de formación de educadores de adultos. Estos programas no sólo deben incluir formación inicial sino formación en el servicio. Parece claro que la mayor parte de los educadores necesitan reorientar y actualizar sus conocimientos y actitudes, lo mismo que un rango de destrezas. De hecho, la brecha que existe entre las capacidades actuales de los educadores de adultos y las que necesitan para llevar a cabo la visión de CONFINTEA V, es la medida de la formación que se requiere.

El desarrollo de la formación de educadores de adultos después de CONFINTEA V depende de ciertos factores, entre los que se encuentran los siguientes:

“ [...] las dimensiones de CONFINTEA V proporcionan las bases para desarrollar la currícula de los programas de formación de educadores de adultos.”

- el ambiente generado por una política nacional que cuente con políticas sociales que apoyen la visión CONFINTEA de educación de adultos y la sociedad;
- el contexto organizacional que permita desarrollar la formación desde una perspectiva trans-sectorial e inter-ministerial;
- una currícula cuyo formato, procesos y contenidos encarnen las dimensiones clave de CONFINTEA;
- la cooperación internacional que permita mejorar y ampliar la infraestructura nacional para impartir formación.

Para el caso de los países del Sur, estos factores quedarán ilustrados a partir de una breve consideración sobre la experiencia de Botswana.

3. ESTUDIO DE CASO: BOTSWANA



El ambiente generado por la política nacional

Entre 1992-1993 una comisión presidencial hizo una revisión con alcances amplios del sistema educativo y presentó sus hallazgos en el *Report of the National Commission on Education 1993 (Informe de la Comisión Nacional sobre Educación 1993, National Commission on Education, 1993)*. La filosofía educativa que planteó la Comisión incluyó un compromiso evidente con el aprendizaje de los adultos:

“El adulto que aprende no sólo sigue aprendiendo sino que aporta al conocimiento y sapiencia de la sociedad. [...] la meta del desarrollo educativo será establecer una sociedad que aprenda”. (Comisión Nacional sobre Educación, 1993: 37)

El informe de la Comisión tiene capítulos importantes sobre “Formación vocacional y técnica” y “Educación desescolarizada” con propuestas de cómo proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje para los adultos, tanto para quienes no cursaron la educación básica como para aquellos que desean proseguir con los siguientes niveles. La propuesta se agrupó en torno cuatro áreas principales: desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo, educación básica para adultos, programas de extensión y educación continua. La recomendación más importante fue establecer un mecanismo de coordinación con el fin de lograr cohesión a nivel de dirección y planeación de estrategia política para el aprendizaje de los adultos. Una concepción inter-ministerial y trans-sectorial para la educación de adultos fue, en consecuencia, fundamental para la estrategia de el aprendizaje para la vida impulsada por la Comisión.

El gobierno aceptó la mayoría de las recomendaciones hechas por la Comisión en relación con el aprendizaje de los adultos, por lo que fueron incorporadas en la *Revised National Policy on Education April 1994 (Política Nacional sobre Educación, versión revisada abril de 1994, República de Botswana, 1994)*. La lectura conjunta de la Política Nacional y el informe de la Comisión, arroja una política integral para la educación de adultos. Entonces, desde 1994 existe un marco para el desarrollo del aprendizaje de los adultos en el que se incluye: una conceptualización y filosofía, una declaración con las metas de la política, un mecanismo coordinador, consideraciones sobre la prestación del servicio y financiamiento, un sistema de acreditación y propuestas específicas para el desarrollo del programa. De esta forma, hay una política de educación nacional que ve hacia delante y hacia los avances, que proporciona un ambiente favorable a las iniciativas en educación de adultos dentro de la concepción de CONFINTEA. Asimismo hay otras políticas sociales en áreas como el desarrollo rural basado en la comunidad, la mujer en el desarrollo y con discapacidades. Todas estas políticas proporcionan un ambiente positivo.

“ [...] desde 1994 existe un marco para el desarrollo del aprendizaje de los adultos en el que se incluye: una conceptualización y filosofía, una declaración con las metas de la política, un mecanismo coordinador, consideraciones sobre la prestación del servicio y financiamiento, un sistema de acreditación y propuestas específicas para el desarrollo del programa.”

La experiencia de los últimos cinco años sugiere que la política educativa no podrá aplicarse sin obstáculos, lo que tomará más tiempo de lo esperado en un principio, debido a los cuellos de botella burocráticos e incapacidad. Asimismo habrá obstáculos para lograr la meta que se planteó la política, en cuanto a ampliar la cobertura de la

educación de adultos, debido a aspectos que forman parte de la estructura social, como la clase, el género y la pertenencia a un grupo étnico (Youngman, 1998). Más aún, hay otras áreas de la política, como la relativa a las minorías étnicas, que no generan el apoyo requerido. No obstante, es evidente que el ambiente social para la política ha permitido un seguimiento positivo de CONFINTEA V.

Seguimiento a CONFINTEA V

Una vez que apareció la convocatoria para CONFINTEA V, en 1996, la *Botswana National Commission for UNESCO* (Comisión Nacional de Botswana para la UNESCO) estableció un grupo de trabajo que se preparó para la conferencia. Después de ésta, el grupo realizó un taller nacional de seguimiento para identificar actividades en el marco de la *Agenda para el Futuro* que sería relevante en el contexto de Botswana. El resultado del taller y discusiones posteriores fue el *National Plan of Action for Adult Learning (Plan Nacional de Acción para el Aprendizaje de los Adultos)*, que se echó a andar a mediados de 1999 (Comisión Nacional de Botswana para la UNESCO, 1999). En dicho Plan Nacional se anota una lista de 23 actividades, de acuerdo a los diez temas que comprende la *Agenda para el Futuro*. Para cada actividad se muestra la organización responsable, se establecen fechas para las primeras acciones y se identifica indicadores para el avance. El rango de actividades es amplio y refleja muchas de las preocupaciones de CONFINTEA V. Las organizaciones responsables son trans-sectoriales, por lo que representan proporcionalmente al estado, la sociedad civil y la empresa privada. Las organizaciones participantes han expresado un apoyo significativo.

En mi opinión, la aceptabilidad de las actividades y que se disponga de mecanismos institucionales para llevarlas a cabo es resultado del ambiente que genera la *Política Nacional sobre Educación, versión revisada abril de 1994*, y otras políticas relevantes. CONFINTEA no ha introducido, totalmente, un nuevo enfoque para la educación de adultos, más bien ha propiciado un ímpetu internacional y un programa de acción que inyectan movimiento y especificidad a corrientes ya existentes, lo mismo que a las estrategias para el aprendizaje de los adultos. Creo que CONFINTEA

es un factor que ha permitido una aplicación más integral de la *Política Nacional*, ya existente, dirigida a la educación de adultos, así como para mejorar dicha política, por ejemplo, en términos del surgimiento de estrategias que articulen las demandas de quienes aprenden.

El alcance de la formación para los educadores de adultos

Cualquier discusión sobre el personal que se desempeña en la educación de adultos debe tomar en cuenta que mucha gente a la que objetivamente se le puede denominar educador(a) de adultos, subjetivamente no se ven a sí misma como tal. En el área agrícola, por ejemplo, un(a) extensionista se identificará a sí mismo(a) como extensionista agrícola, más que como un educador de adultos. No obstante, la definición que se propone en la política de educación de adultos de Botswana abarca a todas las personas cuyas funciones incluyan el ayudar al aprendizaje de los adultos. Puede que esta función sea la primordial, como, por ejemplo, la desarrollada en el departamento de educación de adultos dependiente del Ministerio de Educación a nivel de distrito; o secundaria, como en el caso de un ministro religioso que organiza cursos de educación no formal para los adultos jóvenes de una comunidad. La función puede abarcar distintos papeles a desempeñar, como ser maestro, organizador comunitario, administrador, diseñador de material docente u otros similares. Asimismo, el contenido técnico del trabajo puede ser muy variado, desde aspectos de la salud hasta el manejo de una empresa o desarrollo de destrezas. El alcance de la formación en Botswana es incluyente en su concepción de educador de adulto.

El Departamento de Educación de Adultos de la Universidad de Botswana

El Departamento de Educación de Adultos en la Universidad de Botswana desempeña un papel central en la formación de educadores de adultos. Su diseño se hizo en el marco de la *Política Nacional sobre Educación, versión revisada abril de 1994*, que lo definió como "la agencia que tendrá a su cargo la formación no escolarizada de personal educativo, así como de la evaluación e investi-

gación en este sector". (República de Botswana, 1994: 35) El Departamento se encarga de impartir formación en el servicio de educadores de adultos por medio de cursos cortos, aunque su atención se centra en proporcionar programas de calificación en cinco niveles: el programa *M.Phil./Ph.D.* (doctorado en educación de adultos) es básicamente desarrollo de investigación y se estableció muy recientemente; la *M.Ed.* (maestría en educación de adultos) se revisó recientemente y toma en cuenta el cambio inminente en la totalidad de la estructura académica de la universidad, en la que se introducirán cursos modulares semestrales y programas flexibles con crédito bancario. Busca proporcionar una currícula relevante y actualizada, con la influencia de la perspectiva de CONFITEA. El *B.Ed.* (licenciatura en educación de adultos) y el curso sobre educación de adultos se encuentran actualmente en revisión y sin duda reconocen las implicaciones de CONFITEA. Asimismo, el título en educación de adultos puede obtenerse por medio de educación a distancia.

“Creo que CONFITEA es un factor que ha permitido una aplicación más integral de la Política Nacional, ya existente, dirigida a la educación de adultos, así como para mejorar dicha política, por ejemplo, en términos del surgimiento de estrategias que articulen las demandas de quienes aprenden.”

La mayoría de quienes estudian para obtener la certificación son educadores de adultos en activo, bajo el auspicio de sus respectivos empleadores. Desde el primer curso en 1979, en el Departamento se han inscrito estudiantes con una variedad de antecedentes y ha contado con estudiantes provenientes de 20 departamentos de educación dependiente del gobierno central o de los gobiernos locales, así como de un buen número de estudiantes provenientes de organizaciones no gubernamentales. Los ex-alumnos constituyen una red importante de individuos que comparten una concepción trans-sectorial de la educación de adultos.

Otras instituciones que proporcionan formación

Otras instituciones también proporcionan formación para el personal que se desempeña en la educación de adultos. Sin embargo, dichas instituciones proporcionan la formación con una concepción sectorial y es raro que se identifiquen como parte de la educación de adultos. Entre dichas instituciones se encuentra el *Botswana College of Agriculture*, que proporciona programas de formación y cursos cortos de formación en el servicio para extensionistas agrícolas. Otro es el Departamento de Trabajo Social, de la Universidad de Botswana, entre cuyos estudiantes están quienes se desempeñarán como promotores de desarrollo comunitario. Algunas instancias gubernamentales ofrecen cursos para cuadros específicos, como la formación inicial que proporciona el Ministerio de Salud para quienes se desempeñan como educadores de la salud en pequeñas poblaciones. Otras instituciones tienen programas ocasionales, como el curso de Formación de formadores, en el *Institute of Development Management*, que es un programa para la capacitación en el trabajo.

“Otras instituciones también proporcionan formación para el personal que se desempeña en la educación de adultos. Sin embargo, dichas instituciones proporcionan la formación con una concepción sectorial y es raro que se identifiquen como parte de la educación de adultos.”

El Comité Coordinador de Extensión Rural del Sub-comité de Formación

Un componente muy importante en la educación de adultos en Botswana es el servicio de extensionismo que proporciona el gobierno. La coordinación de dicho servicio se realiza a nivel nacional, distrital y de las poblaciones pequeñas. En lo nacional, la *Rural Development Coordination Division* (División Coordinadora de Desarrollo Rural) del Ministerio de Finanzas y Planeación del

Desarrollo, preside el *Rural Extension Coordinating Committee* (Comité Coordinador de Extensionismo Rural, RECC) que reúne a los directores de todos los departamentos de extensionismo (que van desde el Departamento de Educación no Formal del Ministerio de Educación al Departamento de Vida Silvestre y Parques Nacionales dependiente del Ministerio de Comercio e Industria). El comité nacional inter-ministerial se desempeña paralelo a los niveles inferiores por medio de los Equipos de Extensionistas de Distrito y los Equipos de Extensionistas para Pequeñas Poblaciones, todos tienen como objetivo integrar las operaciones de los distintos departamentos. Con el fin de mejorar la eficacia del trabajo extensionista, el RECC cuenta con un subcomité para la formación. Dicho subcomité ha establecido una base especial en el Departamento de Educación de Adultos que depende de la Universidad, con el fin de que ésta pueda valorar necesidades, vigilar que se proporcione adecuadamente la formación y que ésta en el servicio que se provee sea la apropiada.

A la fecha, el subcomité aplica un programa extensivo de formación sobre la valoración de la participación rural a los equipos de extensionistas a nivel distrital, como parte de la nueva estrategia gubernamental de desarrollo comunitario desde la comunidad (Youngman y Maruatona, 1998). Asimismo, bajo sus auspicios se lleva a cabo un curso genérico para extensionistas, el cual se desarrolla a nivel de las organizaciones de base, bajo el título “Formación de destrezas básicas para el extensionista” (*BEST*, por sus siglas en inglés*) El trabajo del subcomité demuestra su compromiso con el enfoque inter-ministerial en el área de aprendizaje de los adultos y la utilización de la formación en el servicio, como medio para capacitar a los extensionistas que tienen a su cargo las actuales estrategias de educación de adultos. El curso *BEST* proporciona un ejemplo real de formación post-CONFINTEA en términos del contexto organizativo y contenido de la currícula.

Cooperación internacional

La mayor parte de las actividades de cooperación internacional en la formación de educadores de adultos se lleva a cabo en el marco de la ayuda Norte-Sur. Una buena parte de la formación que

se proporciona se realiza fuera de Botswana y se trata de estudios de posgrado en distintos campos, así como cursos cortos. Los cursos de formación se imparten generalmente en Estados Unidos o el Reino Unido y raras ocasiones en África. Este tipo de formación puede resultar problemático en términos de relevancia y puede minar la construcción de capacidad nacional, por ejemplo, cuando se envía a los estudiantes al extranjero, cuando los cursos se imparten en el país. Hay cierto intercambio con la región africana en lo que se refiere a formación, pero generalmente sobre bases informales a través del desarrollo de redes a nivel individual, el intercambio universitario de evaluadores y ocasionalmente con conferencias y talleres. Desde la desaparición de la *African Association for Literacy and Adult Education* (Asociación Africana para la Alfabetización y Educación de Adultos), en 1996, ha disminuido tanto la cooperación formal como informal.

Para Botswana, toda la cooperación subregional se lleva a cabo en el marco del *Southern African Development Community* (Comunidad para el Desarrollo del Sur de África, SADC). No obstante, la cooperación subregional y el desarrollo de redes para la formación de educadores de

“Hay cierto intercambio con la región africana en lo que se refiere a formación, pero generalmente sobre bases informales a través del desarrollo de redes a nivel individual, el intercambio universitario de evaluadores y ocasionalmente con conferencias y talleres.”

adultos es muy débil. La *South Africa-initiated Association for Tertiary Based Adult Educators* busca el trabajo conjunto de los departamentos universitarios de educación de adultos pero todavía no está bien establecida y el compromiso de los países vecinos se encuentra poco desarrollado. El recién formado *Adult Education Working*

Committee for Souther Africa (Comité de Trabajo para la Educación de Adultos en África del Sur) también tiene problemas para establecerse. La instancia regional mejor organizada en el área de educación de adultos es la *Distance Education Association of Souther Africa* (Asociación de Educación a Distancia de África del Sur), y ha logrado promover con éxito iniciativas para la formación de educadores de adultos en el sector de la educación a distancia. Sin embargo, no ha habido esfuerzos sistemáticos en SADC para retomar el tema de la formación de educadores de adultos desde una perspectiva amplia. Es posible que el *Lifelong Education and Training Technical Committee* (Comité de Educación para la Vida y Capacitación Técnica) a formarse como parte del nuevo *Protocol on Education and Training in the Southern African Development Community* (Protocolo sobre Educación y Formación en la Comunidad Sudafricana de Desarrollo) proporcione una estructura formal más robusta que tome en consideración los tópicos de la formación.

4. TEMAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS DESPUÉS DE CONFINTEA



Con base en la experiencia de Botswana, hay una serie de temas relativos a la formación de educadores de adultos post-CONFINTEA que ejercen presión en los países del sur. A continuación se presentan para su discusión:

Formación trans-sectorial

La formación inicial y en el servicio de educadores de adultos debe desarrollarse en el contexto de los participantes, esto es, teniendo en cuenta sus diferentes antecedentes, de tal forma que no sólo se piense en el concepto trans-sectorial sino que sea una experiencia real. ¿Cuál resulta el mejor

contexto organizacional para lograrlo?, ¿cómo puede desarrollarse? y ¿cuáles son los posibles obstáculos que podría enfrentar?

Formatos y procesos de formación

Las oportunidades de formación para los educadores de adultos deben ser accesibles y apropiadas. El proceso de formación debe combinar la teoría con la práctica e involucrar métodos innovadores. ¿Qué formatos resultan más relevantes (con residencia y de tiempo completo, medio tiempo cara a cara, aprendizaje a distancia, cursos breves, talleres, etc.)? y ¿cuáles son los mejores procesos? ¿Qué obstáculos se presentan para lograr el equilibrio en la formación, desde un punto de vista de lo nacional? y ¿qué obstáculos hay que enfrentar para adoptar procesos adecuados? (por ejemplo, cómo puede el estudiante que aprende a distancia acceder a la experiencia grupal tan importante para desarrollar las cualidades personales del educador de adultos).

Contenido de la currícula y materiales de apoyo

Hay que otorgarle importancia a las dimensiones clave de CONFINTEA V. ¿Cómo se puede lograr?, ¿cuáles son los posibles obstáculos que se pueden presentar?. La nueva currícula debe ponerse en contexto de acuerdo con las realidades de desarrollo que viven los países del Sur. En este momento la formación en África, por ejemplo, tiene una dependencia crónica de libros de texto y otros materiales de apoyo que llegan del Norte. ¿Cómo se pueden desarrollar materiales de apoyo relevantes?, ¿cuáles son los posibles obstáculos que se pueden presentar?

Nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías proporcionan una oportunidad para que los educadores de adultos tenga acceso a cursos de formación en línea (como "técnicas de enseñanza para el adulto que aprende" que ofrece el *Wellington Polytechnic* de Nueva Zelanda) y mejorar sus estudios por medio del uso de *Internet*. Aprender el manejo de la máquina computadora también es una habilidad fundamen-

tal para los educadores de adultos. ¿Hasta qué punto las nuevas tecnologías actúan como otra forma de imperialismo cultural del Norte, al minar la posibilidad de ofrecer cursos relevantes a nivel local, lo mismo que información?. ¿Hasta qué punto pueden utilizarse para elevar la formación de los educadores de adultos en los países del Sur, donde las nuevas tecnologías se encuentran subdesarrolladas y tienen una distribución desigual?

Cooperación internacional

La cooperación internacional y la solidaridad deben ser factores que ayuden a desarrollar la formación de educadores de adultos, aunque generalmente se han llevado a cabo sobre una base de trato desigual entre Norte y Sur. ¿Cuáles son las metas y modalidades de la cooperación internacional?, ¿cómo pueden alcanzarse?, ¿cuáles son los posibles obstáculos que se pueden presentar? y ¿cómo desarrollar la cooperación Sur-Sur?

5. CONCLUSIÓN



Los educadores de adultos son cruciales para el éxito de CONFINTEA V, ya que son quienes pueden proporcionar el liderazgo intelectual y operativo que lleve a cabo la visión que de esa reunión surgió para la educación de adultos. Para ello, la formación inicial y continua debe prepararlos con los elementos teóricos, las herramientas prácticas y cualidades personales que necesitan para realizar esa tarea.

Desde mi punto de vista, la nueva fase en el seguimiento de CONFINTEA debe incluir estrategias deliberadas para promover la formación de educadores de adultos. Tres sugerencias muy concretas de proyectos para la región africana ilustran posibles estrategias que la UNESCO puede promover:

- a) Establecer un proyecto para el desarrollo de materiales de apoyo apropiados para África. El proyecto debe dar apoyo adecuado para que

se realice la investigación necesaria y para que sean formadores de educadores de adultos con experiencia y provenientes de África quienes los escriban, y subsidiar la producción y distribución de los materiales (en copias impresas y en línea).

- b) Establecer y mantener una red regional de instituciones africanas responsables de la formación de educadores de adultos. El núcleo de la red debe formarse a partir del vínculo, vía *Internet*, entre diferentes departamentos de educación de adultos de las universidades, así como de otras instituciones con experiencia en formación, aunque debe haber medidas que promuevan la realización de reuniones de trabajo, sobre bases regulares, relativas a los temas de la formación.
- c) Intercambio de experiencias entre las regiones de África y América Latina, que parecen las más avanzadas en términos de la formación de educadores de adultos desde la perspectiva de CONFITEA. Este proyecto debe incluir reuniones y visitas de estudio.

Espero que este Foro Internacional de Seguimiento concuerde con la importancia de esta área temática y avizore estrategias para la formación de educadores de adultos que respondan a las oportunidades y desafíos que CONFITEA V presenta.



BIBLIOGRAFÍA

- Botswana National Commission* para la UNESCO, Botswana County Report, Gaborone, Botswana National Commission for UNESCO, 1996.
- Forrester, K., "Adult Learning: 'A Key for the Twenty-first Century': Reflections on the UNESCO fifth international conference 1997", *International Journal of Lifelong Education*, vol.17, no.6, 1998, pp. 423-434.
- National Commission on Education, *Report of the National Commission on Education 1993*, Gaborone, National Commission on Education, 1993.
- Republic of Botswana, *The Revised National Policy on Education April 1994*, Gaborone, Government Printer, 1994.
- Schugurensky, D., "Forward to the Past? Globalization, Neoliberalism and Adult Education", *Issues in the Education of Adults*, vol.VIII, no.15, 1997, pp. 23-51.

Southern African Development Community, *Protocol on Education and Training in the Southern African Development Community*, Southern African Development Community.

UNESCO, CONFITEA, *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*, Hamburgo, UNESCO Institute for Education, 1997.

UNESCO, *CON-NEXUS*, vol.2, Hamburgo, UNESCO Institute for Education, 1998.

UNESCO, *Draft CONFITEA Follow Up Report*, Hamburgo, UNESCO Institute for Education, 1999.

Youngman, F., *Old Dogs and New Tricks? Lifelong Education for All - the Challenge for Adult Education in Botswana*, Gaborone, National Institute for Research, 1998.

"A Departure from the Past? Extension Workers and Participatory Rural Development: the Case of Botswana", *International Journal of Lifelong Education*, vol.17, no.4, 1998, pp. 236-246.

F I C H A D E S U S C R I P C I Ó N

Forme parte de:



La Piragua

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

CIUDAD _____ ESTADO _____

PAÍS _____ C.P. _____

TELÉFONO _____ E-MAIL _____ FAX _____

SUSCRIPCIÓN ANUAL 1999 _____ 2000 _____ 2001 _____

§ 25.00 USD, 3 números al año, Estados Unidos, Centro y Sudamérica § 30.00 USD, Europa, Asia, África
§ 15.00 USD, México y el interior de la República

ENVIAR CHEQUE A NOMBRE DE: CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA, A.C.

Calle Toledo 46, Col. Juárez, Deleg. Cuauhtémoc, C.P. 06140, México, D.F.

Tels: (52) 55 33 17 55 / 55 33 03 49 Fax: 55 14 06 10

CORREO ELECTRÓNICO: ceaal@laneta.apc.org

PÁGINA WEB: www.laneta.apc.org/ceaal



CEAAL

consejo de educación
de adultos de américa latina