

XII REUNION NACIONAL DE LA RED DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Mérida, Yucatán, 10 de Octubre de 2011

CONFERENCIA MAGISTRAL

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

*Dr. Ernesto Rodríguez Moncada
CREFAL*

*Para que pueda ser
He de ser otro
Salir de mí
Buscarme entre los otros
Los otros que no son yo si yo no existo
Los otros que me dan plena existencia
Octavio Paz*

Ideas de partida

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), apunta que “La ‘educación de adultos’ denota “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad” (UNESCO, 2010: 27).

Dicha concepción se ve apuntalada por lo expresado en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V, 1997), que derivó en la concepción de lo que se ha denominado visión ampliada de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), y por lo señalado en la CONFINTEA VI (2009), donde se profundizó la concepción del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Ambas visiones generan reflexiones importantes para la EPJA.

Lo anteriormente expuesto se conjuga con varias situaciones que se han presentado en el contexto Internacional, por lo que la EPJA se ve “atravesada” por una perspectiva intercultural:

- a) La ONU declaró el período 1994-2005 *Decenio Mundial de los Pueblos Indígenas*.

- b) El reconocimiento, por diversos organismos internacionales como la UNESCO, de la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.
- c) La formulación del Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, que reconoce la diversidad cultural de los pueblos.
- d) La existencia de movimientos migratorios constantes, tanto entre países como al interior de los mismos, que propician contactos culturales diversos y conllevan nuevas exigencias a la educación.
- e) Las *nuevas* Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), posibilitan acercamientos entre las culturas.

A partir de lo anterior, considerado como marco de la reflexión, comentaremos lo referente a varios aspectos que tienen que ver con la educación de las personas jóvenes y adultas desde una perspectiva que reconoce y promueve el respeto de la diversidad cultural (intercultural):

Los asuntos pendientes

1.- Formación de formadores y educadores:

La concepción de *aprendizaje a lo largo de la vida*, conlleva una postura diferente en cuanto a formadores y educadores tienen que dejar de ser considerados el centro del proceso educativo y formativo, para colocar como eje al joven o adulto en proceso de formación, pues lo fundamental es su aprendizaje. Pero además, conlleva, implícitamente, la idea de que los saberes de la vida desempeñan un papel importante en la formación posterior.

Sobre todo si reconocemos la diversidad cultural existente en los distintos espacios en los cuales se trabaja con jóvenes y adultos: prácticas productivas distintas, formas de organización social y política diferentes, procesos de aprendizaje diversos generan la necesidad de desarrollar una perspectiva intercultural.

Hoy en día tenemos entonces dos grandes desplazamientos:

- De la enseñanza al aprendizaje, manteniendo un *equilibrio pedagógico*: considerar el aprendizaje del joven o del adulto como nodal, no supone negar la enseñanza, en este primer movimiento. Supone recuperar el principio freireano *el que enseña aprende y el que aprende enseña*. Este desplazamiento tiene que ver con una postura en la que se reconoce que educador y educando se están formando, y en ese proceso tiene que aprender muchas cosas por múltiples caminos, estrategias, con diferentes lenguajes. Una postura consiste en **decidir caminar juntos** para **formarse** otra en asumir que cada quien sigue su camino.
- Desplazamiento de la idea del joven o adulto en procesos de EPJA como ignorante, al reconocimiento de saberes y conocimientos, sustentado en otro principio de Freire: *no existen ignorantes absolutos*, o como Einstein

también lo apuntó: *todos ignoramos algo y todos sabemos algo*. En términos culturales, hemos de aceptar los saberes y conocimientos de las personas pertenecientes a culturas distintas a la nuestra.

2.- La investigación:

Fortalecer las tareas de investigación, así como generar y aprovechar el financiamiento para el desarrollo, ampliación, difusión y discusión de los resultados de investigaciones realizadas en el campo de la EPJA, y para generar estrategias para el intercambio de los productos y resultados de investigaciones realizadas es fundamental.

Para ello es importante el reconocimiento de lo avanzado en los últimos años en materia de investigación en este campo. La construcción del estado del conocimiento 2002-2012, proceso en marcha, ha mostrado que la visión amplia de la EPJA tiene su correlato en las investigaciones que se han desarrollado. No sólo se está investigando en alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas, sino en otros procesos educativos y formativos con jóvenes y adultos.

3.- Visión ampliada de la EPJA:

La discusión sobre las llamadas “visión amplia” y la “visión restringida” de la EPJA requiere algunas palabras, en el marco de la CONFINTEA VI, y lo que de ella derivó para la educación de personas jóvenes y adultas. Cuando se alude a la “visión restringida”, la identificación parece ser clara: refiere a la alfabetización y, en un cierto sentido de la misma, incluye a la educación básica para adultos.

Cuando se trata de la “visión amplia” la cuestión ya no es tan clara, pues se extiende en un gran abanico de posibilidades. Considera la educación básica y una serie de temas derivados de la CONFINTEA V: derechos humanos, ciudadanía, equidad de género, solución de conflictos, medio ambiente, sexualidad, etc.

Podemos considerar al menos los siguientes grandes campos de trabajo educativo y formativo con personas jóvenes y adultas:

(1) El que comprende los contenidos de la educación escolar (alfabetización, educación básica, media superior, etc.)

(2) El de la formación del individuo para ejercicio pleno de la ciudadanía (derechos humanos, educación para la paz, género, medio ambiente, solución de conflictos etc.)

(3) El que se relaciona con la formación para el trabajo productivo (desarrollo sostenible, desarrollo comunitario, capacitación, etc.), el empleo o el desarrollo socioeconómico

(4) El que tiene que ver con la recreación, la cultura, el deporte y la salud

Algo fundamental es el reconocimiento, por parte de los educadores y formadores en estos campos, de su carácter como educadores y formadores de jóvenes y adultos: se trata de reconocer al sujeto participante en estos procesos y no solamente considerar el tema que se trabaja..

4.- Políticas públicas para la EPJA:

Toda vez que las políticas públicas:

- “Corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Lahera, 2004:13).
- Se encuentran acotadas por márgenes políticos y financieros de acción, para su implementación y operación.
- Aluden a la participación de los individuos en el ámbito de lo público, en tanto “...aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes” (Parsons, 2007:37).
- Tienen como base la participación de los distintos actores sociales y políticos.
- Reconocen que “Las estructuras económicas y sociales generan distintas configuraciones de actores según el país y la época; estos actores económicos y sociales influyen no sólo la formulación de políticas sino también la creación de instituciones” (BID, 2006:11).

Entonces la educación y la formación de personas jóvenes y adultas suponen la generación de condiciones que permitan la participación de ambos sectores poblacionales (jóvenes y adultos) en la definición de las tareas urgentes a realizar, así como la creación de condiciones institucionales que favorezcan la intersectorialidad.

- El necesario reconocimiento del papel formativo y educativo de múltiples instancias, en su atención a jóvenes y adultos es importante: los museos, las bibliotecas, las casas de cultura, los zoológicos pueden llegar a representar aliados centrales en el trabajo educativo.
- Varias dependencias de gobierno, tanto estatal como federal, realizan también trabajo educativo y formativo con jóvenes y adultos y podríamos considerarlos parte del campo de la EPJA: Instituto Federal Electoral (IFE), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS),

La cuestión es que las personas que laboran en los proyectos y programas de esas instancias se reconozcan como educadores de personas jóvenes y adultas, reconociendo la importancia de su papel educativo y formativo.

Algunas palabras acerca de la Interculturalidad

Un aspecto importante a considerar en las discusiones sobre la interculturalidad es el que refiere al de la formación de educadores de adultos. En muchos casos se siguen escuchando las expresiones de maestro, docente o profesor para aludir al educador de adultos. Consideramos necesario utilizar esta última expresión para la persona que se desempeña en el campo de la EPJA, toda vez que le da especificidad a su tarea, al tiempo que descarga el concepto de la visión que convencionalmente se asigna al profesor o docente (vinculado a la tradición de la paideia, tiene en sí la visión de la directividad).

Por otra parte, porque, como apunta Graciela Messina: "...no existe un "educador de adultos" (Messina, 2003: 5), sino múltiples maneras de serlo", en función del contexto, las circunstancias, el tipo de práctica específica, el campo de desempeño, por su formación: maestros del sistema educativo regular, los que se han hecho en la experiencia de la EPJA, los que se forjaron en la llamada educación popular. Cabe entonces la distinción denominativa de educador de adultos, porque, al provenir de varias prácticas educativas, con sus respectivos discursos legitimadores, se acarrean las formas de hacer: la especificidad formativa del educador de adultos se diluye.

También Carmen Campero nos recuerda que el *Educador de personas jóvenes y adultas* "es un término que encierra una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales; hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos" (Campero, 2003: 12).

Ahora bien, el proceso de formación del *educador de adultos*, desde las exigencias de su tarea, y desde una perspectiva intercultural, tendría que insertarse en la lógica que hemos venido señalando sobre la formación: "un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1991, 43). El formador de educadores de adultos y el educador de adultos se forman para ser capaces de generar espacios-tiempos para la formación de otros: diseñar estrategias que posibiliten a los educandos formarse también.

Consideramos que el punto de partida de una **pedagogía intercultural** se basa en el desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje que respete y legitime distintas formas de saberes y permita la construcción de nuevos conocimientos desde las experiencias de todos los involucrados en una situación educativa, procesos de aprendizaje de auto-organización para transitar hacia la autonomía de las personas y colectivos en contextos culturales concretos. Esta perspectiva implica la articulación, la construcción y la valoración de las distintas formas de construcción de saberes y conocimiento y el respeto pleno de la diversidad cultural.

En tal sentido la formación es concebida como un proceso de aprendizaje permanente hacia la autonomía que implica **el intercambio de subjetividades**, que participan en un **proceso de elaboración de sentidos**, al cual se ingresa para *interrogar permanentemente* la realidad e implicarse en el *análisis de la vida cotidiana* para promover la resignificación de lo vivido.

La perspectiva que asume la diversidad cultural se inscribe en dos planos temporales:

- a) **Contemporáneo** (relaciones actuales entre culturas), y el **histórico** (relación con el pasado: mediano y largo plazo). Con el pasado propio y con el de los otros. Este pasado, proporciona, en su interpretación, significado y sentido al presente. Como señala Michel de Certeu: *De una manera general, todo relato que cuenta “lo que pasa” (o lo que pasó) instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada)* (Certeu de, 1995: 54). *La discusión conceptual* requiere hacerse desde esta consideración; teorías y conceptos en referencia directa al momento histórico de su construcción.
- b) Se inscribe también en los planos de comprensión: **ético/político** y **estético**. Estos tienen implicaciones directas hacia lo formativo (educativa y pedagógicamente); los planos temporales también tienen sus implicaciones en cuanto a lo formativo, pero de una manera no directa, atravesada por la comprensión de su acontecer. Estos planos suponen el dominio paulatino de los diferentes lenguajes mediante los cuales podemos comprender y expresar lo real, a través de los cuales las culturas expresan comprenden lo real.

Sobre la noción de formación

Lo anterior nos lleva a la siguiente reflexión: romper los esquemas convencionales de trabajo con educadores de adultos implica asumir la formación desde la tradición alemana, colocada en la línea del aprendizaje a lo largo de la vida, en la medida en que reconoce la responsabilidad del sujeto en su proceso formativo. De lo contrario, habría que desarrollar permanentemente “eventos de formación” e invitar a los educadores de adultos a participar en ellos. De la misma manera, habría que pensarlo en cuanto a los formadores de educadores de adultos.

Desde la concepción de formación que venimos proponiendo, es menester reconocer que el sujeto aprende en los distintos espacios-tiempo de su práctica social (trabajo, escuela, familia), y que de dichos aprendizajes deriva una formación constante (en el marco del llamado constructivismo se le denomina saberes previos): “Porque en la práctica, en el curso de una conversación, la comprensión compartida entre los participantes se desarrolla, se negocia o se “construye socialmente”, a lo largo de un período de tiempo” (Shotter en Packman, 1996:218). De dicha comprensión derivan los aprendizajes que forman al sujeto.

En el desempeño cotidiano de su práctica, formadores y educadores de adultos adquieren experiencias formativas, mismas que le sirven de referente para continuar su labor, mejorándola o manteniéndola, según sea el resultado de la reflexión. En el caso de los formadores es importante reconocer que “Su reflexión en la acción se convierte en una conversación reflexiva –está vez en sentido metafórico- con los materiales de la situación en que están comprometidos” (Shôn en Packman, 1996:204).

Pero también es importante no olvidar que la formación supone separarse de la práctica profesional, mantener una distancia, que posibilite pensarla (propiciar un tiempo y un silencio para ello). El objeto de la formación no es la realidad profesional, sino la realidad simbolizada, reconstruida, resignificada en el marco de la formación.

Consideramos que es factible llevar a cabo ambos procesos: momentos de distanciamiento de la propia práctica para reflexionar acerca de ella, y pensarla en la acción misma, toda vez que “La reflexión está cerca de la conciencia y se la pone en palabras fácilmente. Pero muchas veces la reflexión en acción está incorporada elegantemente a la realización misma; no hay que detenerse para pensar, ni una atención consciente centrada en el proceso, ni una verbalización de los hechos” (Shôn en Packman, 1996: 203). Pues la cotidianidad conlleva su propio dinamismo.

Algo fundamental es la distinción entre el conocimiento y los saberes que derivan de la propia experiencia como formador o educador de adultos y los conocimientos que son objeto del propio proceso formativo. En tal sentido, Alfredo Furlán apunta: “Si bien un buen conocimiento de contenidos es elemento crucial de la formación, lo son más las oportunidades existentes para aprender a transformar ese conocimiento en representaciones apropiadas para el aprendizaje significativo de esos contenidos” (Furlán, 2000: 83-84). Lo cual implica orientar la asunción de la formación según sean los propósitos del sujeto.

Hacia la construcción de una propuesta

Proponemos dos conceptos clave para el diseño de una propuesta formativa y educativa flexible y acorde a la noción de formación propuesta y a una perspectiva intercultural:

El camino de formación consiste en la elección, selección y combinación de diferentes textos (escritos, visuales, auditivos, plásticos) que permiten la comprensión de la diversidad cultural a partir de su lectura/interpretación. Cada participante decide su propio camino, su forma de moverse y abordar los temas dentro de los campos de aprendizaje propuestos, permitiendo un abordaje no lineal y creativo. Cada camino formativo se abordará provocando dudas, formulando preguntas, problematizando y generando oportunidades de aprendizaje. En el entendido que sólo en la medida que los sujetos se sienten

tocados en sus referentes personales y en sus certezas construidas a partir de las propias experiencias se suscita la re-significación de su mundo de vida.

Los caminos formativos requieren ser trabajados desde:

- a) lo experiencial: recuperación de vivencias y experiencias
- b) lo relacional: entre concepciones, conceptos y experiencias que dialogan
- c) lo metodológico: conciencia del propio proceso formativo para la construcción de una propuesta formativa

Para ello se ofrecerán variadas opciones de textos, vale decir diversas textualidades, mediante las cuales esta expresado/representado el mundo. Cada participante selecciona las de su interés, pero siempre en el entendido de la construcción colectiva en los espacios virtuales y en la fase presencial.

El campo de aprendizaje se articula a partir de conceptos, concepciones, cosmovisiones, expresadas en los diferentes textos propuestos, con la intención de posibilitar el diálogo entre ellos. Si cada participante realiza su camino, estos (los participantes) se cruzan en puntos determinados (campos de aprendizaje), en los cuales dialogan y construyen saberes y conocimientos. Les denominamos campos en el sentido metafórico, porque aluden al área que hay que cubrir al transitar el propio camino de formación: se camina por un campo.

Los campos propuestos son:

- 1.- Teórico/conceptual/histórico
- 2.- Ético/político
- 3.- Estético
- 4.- Didáctico/pedagógico/formativo

A partir del recorrido por los campos propuestos, es decir, a partir del caminar por ellos, haciendo camino al andar, posibilitaremos la formación del sujeto educador⁵ de adultos.

Referencias bibliográficas

Ardoino, Jacques (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.

Beillerot, Jacky (2006). *La Formación de formadores*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.

Blanchard, Claudine Lavilla (2004). *Saber y relación pedagógica*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.

Campero Cuenca, Carmen (2003). "La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemáticas y perspectivas". En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 12-19.

De Lella, Cayetano (2003). "Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional". En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 20-24.

Ducoing Watty, Patricia (2000). "Sobre la formación y la formación de profesores". En: Esmeralda

Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 157-167.

Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEPI-Paidós.

Filloux, Jean Claude (2004). *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.

Furlan, Alfredo (2000). "La flexibilidad y la formación de profesores". En: Esmeralda Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 35-44.

Gadamer, Hans-Georg (2000). *Verdad y método*. Tomos I y II. Salamanca: Sígueme.

Hernández, Gloria (2003). "Estilos docentes y significados de los procesos educativos". En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 34-39.

Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Editorial Narcea.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Messina, Graciela (2003). "Educadores de adultos". En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 3-11. (2005).

Messina, Graciela (2008). *Formación y políticas de la memoria*. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, UNESCO.

Packman, Marcelo (comp.) (1996). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. I. España: Gedisa.

Steiner, George (2007). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela-FCE.

Torres, Rosa María (2003). "Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur". Suplemento. En: *Educación y desarrollo*, núm. 60. Bonn: IIZ/DVV, pp.23-24.

Yurén Camarena Messina, Graciela (2003). ena, María Teresa (2000). "Formación, eticidad y relación pedagógica". En: *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós, p. 29.